



# UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales

## **La representación de las mujeres en el texto oficial de Historia de Primero de BGU**

Trabajo de titulación previo a la  
obtención del título de Licenciada  
en Pedagogía de la Historia y las  
Ciencias Sociales

### **Autora:**

María Fernanda Mejía Rodríguez

CI: 0105844872

[paul.angymari@hotmail.com](mailto:paul.angymari@hotmail.com)

### **Directora:**

Nancy Catalina Carrasco Aguilar

CI: 0102753795

**Cuenca, Ecuador**

11-febrero-2022



**Resumen:**

Las mujeres y su protagonismo en la historia en un contexto de reivindicación de derechos y roles sociales son temas que han tenido un impacto continuo en la sociedad, por lo cual han sido abordados desde diferentes puntos de vista, tales como el político, el social, el económico y el educativo. Es por ello, que a partir de estas ideas se tomó como referencia este último, pues en este ámbito es en donde los conocimientos que estructuran la sociedad y la ciencia son construidos. Es así que se ha evidenciado que el androcentrismo, la discriminación y la invisibilización han sido elementos dominantes alrededor de la historia de las mujeres y su enseñanza a través de los textos escolares. Es por esta razón que la presente investigación tuvo como objetivo general el de analizar cómo se representan las mujeres en el texto escolar oficial de Historia del Primero de BGU en relación con la última propuesta curricular del 2016. Para esta finalidad se utilizó un enfoque cualitativo con una metodología documental y una técnica de análisis de contenido. Los resultados obtenidos permitieron identificar los cambios y las continuidades presentes con relación a las mujeres en la historia enseñada en la educación pública ecuatoriana y tal vez en la privada. Asimismo, se pudo valorar los avances realizados en este campo de estudio con relación a la igualdad de género promulgada en las innovaciones educativas de los últimos años.

**Palabras claves:** Mujeres. Currículo. Texto escolar. Representación.



**Abstract:**

Women and their role in history in a context of claiming rights and social roles are issues that have had a continuous impact on society, for which they have been approached from different points of view, such as political, social, economical and educational. That is why, based on these ideas, the latter was taken as a reference, since it is in this area where the knowledge that structures society and science is built. This is how it has been shown that androcentrism, discrimination and invisibility have been dominant elements around the history of women and their teaching through school textbooks. It is for this reason that the present investigation had as a general objective to analyze how women are represented in the official school text of History of the First of BGU in relation to the last curricular proposal of 2016. For this purpose, a qualitative approach was used with a documentary methodology and a content analysis technique. The results obtained made it possible to identify the changes and continuities present in relation to women in history taught in Ecuadorian public education and perhaps in private education. Likewise, it was possible to assess the progress made in this field of study in relation to gender equality enacted in educational innovations in recent years.

**Keywords:** Women. Curriculum. School text. Representation.



## Tabla de Contenidos

<b>Introducción</b> .....	11
<b>Capítulo 1:El currículo y los textos escolares: representaciones sobre las mujeres</b>	
1. El Currículo.....	14
1.1. Visiones conceptuales sobre el currículo.....	14
1.2. El currículo ecuatoriano: características y elementos.....	16
2. El texto escolar.....	20
2.1. Conceptos y características del texto escolar .....	20
2.2. El currículo y los textos escolares .....	23
2.3. Los textos escolares en la enseñanza de la Historia .....	24
3. La representación social en los textos escolares .....	27
3.1. Visiones conceptuales sobre representación social .....	27
3.2. La representación narrativa y de imágenes en los textos.....	30
3.3. Las mujeres en la enseñanza de la Historia y su representación social .....	32
<b>Capítulo 2:El texto escolar en la investigación documental</b>	
1. El texto escolar y la investigación documental en el campo educativo .....	37
2. Análisis de contenido en el texto escolar .....	37
3. El texto escolar como objeto de análisis .....	40
4. El currículo de Ciencias Sociales 2016 dentro del análisis de contenido .....	42
<b>Capítulo 3:La representación de las mujeres en el texto escolar oficial del Primero de Bachillerato de Historia</b>	
1. Propuestas relacionadas con las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales.....	45
1.1. El currículo de Ciencias Sociales .....	45
1.2. Consideraciones generales del currículo de Ciencias Sociales 2016 .....	47
1.3. El currículo y las propuestas para el aprendizaje sobre mujeres .....	48
2. La representación de las mujeres en la composición y la estructura del texto oficial del primero de Bachillerato de Historia .....	55
2.1. La representación de las mujeres y las destrezas con criterio de desempeño.....	65
2.2. Representación de las mujeres en los campos semánticos .....	75
3. La representación de las mujeres y las imágenes.....	79
<b>Conclusiones</b> .....	97



**Bibliografía** .....99

### Índice de Tablas

**Tabla 1:** Categorías de análisis para el texto escolar de Historia 1° curso.....39

**Tabla 2:** Indicadores de evaluación relacionados con mujeres.....53

**Tabla 3:** Contenidos por unidad de estudio.....57

**Tabla 4:** Distribución de destrezas por unidad.....66

**Tabla 5:** Destrezas con criterio de desempeño.....67

**Tabla 6:** Detalle de la destreza 1 relacionada con mujeres.....69

**Tabla 7:** Resumen de los contenidos de la destreza.....71

**Tabla 8:** Griegas destacadas y su vínculo con personajes masculinos.....73

**Tabla 9:** representación textual de las mujeres en la familia.....78

**Tabla 10:** Actividades de las mujeres en la Prehistoria.....91

### Índice de Ilustraciones

**Ilustración 1:** línea de tiempo de la Prehistoria e Historia..... 58

**Ilustración 2:** Imágenes que muestra los protagonistas de la historia en el siglo XX y XXI.....59

**Ilustración 3:** Imágenes alusivas al trabajo del historiador.....60

**Ilustración 4:** Destreza 2 mujeres y el patriarcado..... 70

**Ilustración 5:** Distribución de imágenes del texto de 1BGU Historia.....80

**Ilustración 6:** Distribución de imágenes por unidad de contenido..... 81

**Ilustración 7:** Distribución de las imágenes por categorías de análisis..... 82

**Ilustración 8:** Representación de la diversidad cultural.....83

**Ilustración 9:** Estructuras sociales en las civilizaciones de la antigüedad.....84

**Ilustración 10:** Imágenes de Cleopatra en la temática de mujeres en Egipto.....85

**Ilustración 11:** Mujeres privilegiadas de Grecia y Roma de la antigüedad.....85

**Ilustración 12:** Imágenes de mujeres en diferentes campos laborales.....86

**Ilustración 13:** Venus Neolítica de Turquía.....88



<b>Ilustración 14:</b> Venus Paleolítica de Francia.....	88
<b>Ilustración 15:</b> Venus de Willendorf.....	88
<b>Ilustración 16:</b> Diosa de Mesopotamia.....	89
<b>Ilustración 17:</b> Diosa de la India.....	89
<b>Ilustración 18:</b> Diosa hindú.....	89
<b>Ilustración 19:</b> Diosa de Egipto.....	89
<b>Ilustración 20:</b> Dioses de Grecia.....	89
<b>Ilustración 21:</b> Sacerdotisa de la época primitiva.....	90
<b>Ilustración 22:</b> Sacerdotisa romana.....	90
<b>Ilustración 23:</b> Mujeres en relación con la familia.....	92
<b>Ilustración 24:</b> Australopithecus de ambos sexos.....	93
<b>Ilustración 25:</b> Imágenes de la evolución biológica de la humanidad.....	94
<b>Ilustración 26:</b> Imagen de caza 1.....	94
<b>Ilustración 27:</b> Imagen de caza 2.....	94
<b>Ilustración 28:</b> Evolución de los homínidos.....	95
<b>Ilustración 29:</b> Evolución de los homínidos 2.....	95



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio  
Institucional

---

María Fernanda Mejía Rodríguez en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “La representación de las mujeres en el texto oficial de Historia de Primero de BGU”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 11 de febrero del 2021

María Fernanda Mejía Rodríguez

0105844872



### Cláusula de Propiedad Intelectual

---

María Fernanda Mejía Rodríguez, autor/a del trabajo de titulación "La representación de las mujeres en el texto oficial de Historia de Primero de BGU", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 11 de febrero del 2021

María Fernanda Mejía Rodríguez

C.I: 0105844872





## **Agradecimientos**

Agradezco a todas las personas que de una u otra manera aportaron en mi formación académica, en particular a las docentes Mgst. Catalina Carrasco y Mgst María Teresa Arteaga, quienes me acompañaron en el desarrollo de esta investigación, mis más sinceros agradecimientos, por su tiempo, su compromiso profesional y apoyo incondicional



## **Dedicatoria**

Este trabajo está dedicado a mis hijos Ángela y Paúl, mis más grandes motivaciones, las luces y el motor de mi existencia, gracias por siempre creer y confiar en mí. A mis padres Julia y César por apoyarme incondicionalmente, por estar siempre a mi lado, por ser mi impulso y fortaleza, por no dejarme caer y por enseñarme el valor de la vida. Asimismo, agradezco a mis hermanas, y demás familia, por ser parte de este proyecto de vida y compartir mis tristezas y alegrías. Sin lugar a duda ustedes han sido el tesoro más valioso en este camino, aquellos con los que aprendí que soñar si es posible y que la felicidad es el resultado de esfuerzo, perseverancia, dedicación y amor propio. Gracias a todos ustedes, por su tiempo y paciencia.



## Introducción

Las sociedades con el pasar del tiempo se han transformado y con ello también su cultura, sus tradiciones, sus costumbres, su moral y sus formas de pensar. En este contexto, la humanidad es el principal protagonista de esta eterna dinámica de cambio constante en donde confluye la política, la economía, la religión y la educación, entre otros elementos. Esta última, eje central de esta investigación es clave, ya que es el medio por el cual los seres humanos desarrollan capacidades, habilidades, pensamientos y formas de actuar. Esto como resultado de un proceso perdurable de enseñanza aprendizaje que inicia en los hogares, continúa en la institucionalización y se consolida en la práctica. Es decir, la educación en todas sus variantes formal, informal y no formal no solo permite guiar a los individuos en la búsqueda de conocimiento, sino también en la construcción de identidades.

Es por estos motivos que las sociedades ven al quehacer educativo como un eje fundamental en la vida. En donde, la educación en todas sus formas, en particular la formal, ámbito central de este estudio es clave para lograr un mundo mejor, puesto que permite el fortalecimiento de valores comunes como la igualdad, el respeto, la justicia y la solidaridad, lo que posibilita un entorno más justo y lleno de armonía. Por tal motivo la educación mediante cada una de sus propuestas ha promulgado la cohesión social, la cual es llevada a la práctica mediante el currículo y las diferentes herramientas pedagógicas y didácticas entre las cuales destaca el texto escolar. En otras palabras, estos elementos permiten materializar mediante la educación las nociones de la humanidad en la construcción de su realidad, pues están sujetas a un tiempo y un lugar determinado. Es decir, todo aquello que confluye en el proceso de enseñanza aprendizaje se renueva y adapta constantemente.

En este contexto, los conocimientos impartidos se sujetan a estas nuevas dinámicas, como el caso de la enseñanza de la historia, la que estaba caracterizada por el aprendizaje de fechas, héroes y personajes representativos, contenidos que responden a un paradigma positivista. Esta situación ha cambiado en la actualidad, ya que se ha enfatizado en que la historia la construyen todos los seres humanos, por tal razón se ha pensado en la inclusión de cada uno de los individuos marginados y excluidos por esta ciencia. Las mujeres, son un ejemplo de esto, pues se han visto como sujetos olvidados y victimados, motivo por el cual han tomado protagonismo en un contexto de demanda social de aquellos grupos que en algún momento no fueron representados. En consecuencia, la ciencia, la sociedad, la cultura, la política y la educación fueron sus mejores



aliados. Es decir, se generaron lugares, situaciones e instituciones que permitieron reivindicar su condición.

Sin embargo, pese a estas nuevas formas de ver el mundo hay pensamientos que luchan por no desaparecer, ideologías que se resisten al cambio, las cuales, también se manifiestan a través la educación, el currículo y el texto escolar en sus diferentes formas de representación. Es por tal motivo que la búsqueda de sociedades más justas e igualitarias resulta ser un proceso complejo de lograr, quizá largo, pero no imposible. Es por ello necesario que cada uno de los miembros de la sociedad aporten a la búsqueda continua de mecanismos, estrategias, prácticas y políticas que contribuyan al progreso deseado. Es por tal razón que esta propuesta de investigación buscó contribuir en la valoración de los procesos relacionados con el protagonismo de las mujeres en la historia y los cambios surgidos en torno a su representación en la enseñanza de esta ciencia, en un contexto en el cual la igualdad de derechos y roles se ha vuelto primordial.

Es así que para esta finalidad se planteó la interrogante: ¿Cómo se representan a las mujeres en el texto escolar oficial de Historia del primero de BGU? Asimismo, se propuso como objetivo principal el de analizar los cambios y las continuidades entre las propuestas planteadas en el Currículo de Ciencias Sociales del 2016 acerca de mujeres y su representación en el texto escolar oficial de Historia del Primero de Bachillerato del Ecuador. Para ello se usó de la investigación documental y la técnica de análisis de contenido, la cual empleó como objeto de estudio al texto mencionado. Además, se consideró al currículo de Ciencias Sociales de 2016, pues es la guía en la que se basa la enseñanza aprendizaje y es el encargado de materializar mediante la educación las nociones que tiene la humanidad de su realidad.

En este contexto la presente propuesta en su capítulo primero desarrolla temas claves como el currículo, los textos escolares y la representación para poner abordar los objetivos planteados desde una perspectiva teórica. Mientras que en el capítulo 2 se hace mención a algunos parámetros considerados para el estudio del texto escolar en relación con la metodología utilizada. Finalmente, el Capítulo 3 da a conocer las propuestas presentes en el currículo de Ciencias Sociales en relación con las temáticas de las mujeres, para luego hacer un análisis de cada unidad de estudio, así como de las destrezas y campos semánticos de representación para finalizar con las imágenes que se organizaron desde diferentes ámbitos como el social, el laboral, el religioso y la familia.



La finalidad de este estudio no solo fue valorar los procesos de reivindicación de las mujeres en la historia enseñada, sino también identificar cómo estos se materializan en los contenidos a través de la representación en un texto educativo y entender a qué políticas educativas responde. Es decir, con esta investigación se pudo comprender que, en una palabra, en una frase, en una imagen, en un conjunto de saberes y conocimientos están plasmadas las formas tan diversas de ver la vida. La educación en este sentido se ha visto como un instrumento generador de cambios de conciencia frente a las diferentes problemáticas de injusticia y desigualdad social que enfrentan no solo las mujeres, sino también otros actores sociales. En este ámbito es imprescindible incentivar el estudio de los textos escolares, puesto que son una herramienta clave en la construcción de saberes.



## Capítulo 1

### El currículo y los textos escolares: representaciones sobre las mujeres

#### 1. El Currículo

##### 1.1. Visiones conceptuales sobre el currículo

El currículo se considera la base fundamental del proceso enseñanza aprendizaje dentro del contexto educativo formal, el que tiene como protagonista al ser humano, quien se desarrolla en un mundo de constante cambio. Es por ello, que resulta difícil dar un significado universal al currículo, puesto que desde el punto de vista de Osorio (2017), su concepto se ha ampliado e incorporado nuevos elementos con el tiempo. En Roma, por ejemplo, vienen del referente latín de *cursus* y *currere* que se empleaba para referirse a la suma de honores que los magistrados adquirían hasta convertirse en cónsules. En la Edad Media hasta el siglo XVIII, en cambio, estuvo ligado con el *cuadrivium*, el que hacía referencia de cuatro materias impartidas en la educación superior (Gimeno, 2010). Ya para finales del siglo XIX y principios del XX, la educación pública se masifica y la niñez adquiere relevancia en el futuro de un Estado, puesto que, según Popkewitz, “El currículum y la enseñanza fueron sistemas comparativos que reconocían y diferenciaban al “civilizado” de los “otros,” el incivilizado, el salvaje, el atrasado y el niño con “desventajas sociales”” (2007, p. 2).

En tiempos modernos como lo indica Negrete, et al. (2019), el currículo se construye desde la necesidad de resolver problemas educativos, por lo que se ha vuelto el eje principal de la educación. En este contexto y con los cambios que ha tenido, se puede decir que las concepciones acerca del currículo son un conjunto de significados que se han construido a lo largo de los siglos (Gimeno, 2010; Salcedo y Ortiz, 2017). Por este motivo es que no se puede llegar a una idea única, dado que al ser un producto social su significación se conforma y modifica según las necesidades de los seres humanos. Sin embargo, se puede hacer énfasis en algunos enfoques, Salcedo y Ortiz, por ejemplo, mencionan que el currículo va más allá de una teoría, una ruta, un proceso y un método por el cual se logra un objetivo que guía la formación humana. En este sentido, los autores aluden que “el currículo no es un mero programa instruccional, limitado y cerrado” (2017, p.28). Es decir, también considera las relaciones dinámicas internas y externas que comprenden el proceso educativo (Salcedo y Ortiz, 2017).



Es por este motivo, que el currículo ha pasado de lo simple a lo complejo, como dice Gimeno (2010), en sus primeras conceptualizaciones se comprendía como un documento que contiene reglas y mecanismos, un plan de estudios que determina un orden institucional dado. Luego, se puede evidenciar que esta idea se modifica, puesto que ya no solo estará vinculado con el contenido que se pretenden enseñar, sino que el autor destaca, que, además, es un proyecto cultural y educativo desarrollado por las instituciones que “expresa[n] fuerzas, intereses o valores y preferencias de la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de grupos políticos” (Gimeno, 2010, p.30). En similar pensamiento está Perlo (2019), quien lo relaciona, también, como un proyecto pedagógico complejo que implica el entendimiento del ser, la realidad y la naturaleza, en directa relación con el ser humano.

En continuidad con estas ideas a juicio de Negrete, et al. “El currículo educativo ha evolucionado a través de la historia, en concepción, conocimiento y percepción de instrucción y de enseñanza y aprendizaje” (2019, p. 434). Es así que ha llegado a vincular diversos elementos culturales, entre los que destacan valores, creencias y conocimientos resumidos e impuestos en una propuesta educativa como política (Negrete, et al, 2019). Desde esta visión, los autores entienden al currículo como un conjunto ordenado de “normas, reglas, políticas, criterios, principios que orientan el proceso educativo, mediante la enunciación de objetivos, metodologías, logros, criterios de evaluación y desempeños” (Negrete, et al., 2019, p,435). Además, enfatizan en que elemento cultural es su característica principal, dado que, a juicio Gimeno, “El contenido cultural es condición lógica de la enseñanza y el currículum es la estructuración de esa cultura bajo claves psicopedagógicas” (2010, p.12).

La cultura en este sentido ha hecho referencia al currículo como una construcción social sujeto a una teoría y práctica, que contempla la diversidad cultural e individual bajo parámetros de compromiso, justicia e igualdad (Gimeno, 2010). Es clara la referencia ideológica que se presenta cuando se habla de educación y del currículo como el medio legal por el cual se implementan las diferentes formas y concepciones acerca de enseñanza aprendizaje. En efecto, la política, el Estado y la sociedad son los principales entes reguladores del currículo como lo postula Stabback, cuando define este elemento “como un acuerdo político y social que refleja una visión común de la sociedad, teniendo en cuenta al mismo tiempo las necesidades y expectativas locales, nacionales y mundiales” (2016, p.7). Esta es la razón por lo que el currículo se considera un proceso complejo, ya que según Morelli (2019), el hecho de que se construya con la sociedad lo vuelve de naturaleza



conflictiva. En este sentido, Apple añade que “está íntimamente relacionad[o] con los principios de control social y cultural de una sociedad” (2008, p. 12). En consecuencia, se puede decir que el dominio de ideologías y fines de reproducción cultural, social y económica influyen de manera directa el concepto de currículo. Al respecto, Gimeno menciona que “Toda institución educativa trabaja y defiende una cultura, —un currículum— que transmite de múltiples maneras” (2010, p.15). Es por tal motivo que el contenido cultural se traduce en claves psicopedagógicas que representan ideales e intereses de un contexto histórico concreto (Gimeno, 2010).

Situación que de acuerdo con Gimeno (2010), genera desigualdad, por lo que es necesario una intervención que redefina el currículo en relación con su influencia ideológica. Esta idea es compartida, también, por Osorio, quien añade que se “generaron muchos cuestionamientos que llevaron a hacer una revisión del concepto y del papel del currículo, y es así como se encuentran diversidad de ideas” (2017, p.144). Asimismo, el enfoque socio crítico enfatiza que las configuraciones ideológicas que la clase dominante ha querido imponer son la principal causa de desigualdad. En este ámbito el panorama se vuelve complejo, ya que cuestiona la teoría y la práctica. Es decir, hasta qué punto estas influencias señaladas interfieren en los objetivos curriculares. En este punto se tiene que considerar que este documento no solo debe implicar una normativa, sino también un contexto social y cultural que debe ser definido y reformulado. En síntesis, se puede decir que el currículo es un documento y un proceso en construcción, que cambia o permanece de acuerdo a la sociedad a la que responde (Rodríguez, 2017).

### **1.2.El currículo ecuatoriano: características y elementos**

Definir conceptualmente al currículo como se ha visto en los párrafos anteriores no es una tarea fácil, puesto que se hace referencia a una serie de elementos que han variado con el tiempo. En este orden de ideas, se puede decir que el currículo ecuatoriano comparte esta compleja red de significados, que como se ha enfatizado están en constante innovación. En efecto, este documento proceso como indica Apple (2008), no solo es el medio por el cual la humanidad materializa sus visiones del mundo, sino también es una herramienta, que de acuerdo con Meléndez (2015), permite responder a las diferentes necesidades sociales que surgen en el medio. En resumen, el autor menciona que al estar rodeado de dinamismo es imprescindible un sistema educativo formal que responda y se adapte. Además, esto permite formar una estructura que marque las bases legales para su aplicación.





Es por este motivo que se tomó como ejemplo el siglo XX para explicar lo dicho en el párrafo anterior, ya que fue una época en el cual el mundo experimentó una serie de conflictos políticos, económicos y sociales que llevaron a grandes guerras. Esta situación profundizó la enorme brecha social, ya existente, fundamentada en la desigualdad entre individuos (Tawil, 2003). Es consecuencia, es aquí en donde la educación y el currículo toman relevancia, dado que, a juicio del autor, fueron vistos como el mejor medio para erradicar estas desigualdades y fomentar valores como la paz y la tolerancia. Es por ello que la escuela se comprometió en la misión de consolidar la cohesión social mediante la premisa que “la diversidad sea un valor enriquecedor y positivo para todos” (Muntaner, 2000, p. 2). En síntesis, según lo expuesto, la educación es clave para el cambio social.

En este contexto, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), planteó que para instaurar la paz era necesario fortalecer lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en cuanto a la educación. Es por ello que para 1948 este documento en su artículo 26 punto 2 expresa que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2015, p.54)

Es relevante detallar estos hechos, pues el currículo ecuatoriano, también, es un proceso que responde a un conjunto de cambios que surgen en una época, un lugar y un tiempo determinado. Es por ello que la idea de buscar la paz por medio de la educación permitió una serie de modificaciones en los sistemas educativos a nivel global. Es así que en América Latina para la década de los 70 del siglo XX, el concepto de currículo tuvo auge y dio como resultado una revolución curricular que se incorporó poco a poco en los países de la región (Negrete et al, 2019). En consecuencia, como lo indica Almeida, “Durante los años noventa, al igual que en otros países iberoamericanos, en el Ecuador se dio inicio a un ambicioso proceso de reformas orientadas a mejorar la calidad y la equidad educativa” (2019, p. 41). Por consiguiente, en 1996, a finales del gobierno de Sixto Duran Ballén, se dio paso al primer documento oficial que manifestó una política educativa. En este ámbito, surgió el currículo de 1996, el del 2010 y el del 2016 (Almeida, 2019).



Antes de estos tres cambios curriculares mencionados que marcaron la educación en el Ecuador en el país solo se elaboraba una lista de contenidos destinados a la educación, los cuales no se consideraron como un currículo desde el punto de vista actual. Es decir, no fue hasta 1996 que las “propuestas curriculares oficiales comienzan a ser en algo más que un mero programa de estudios” (Herrera y Cochancela, 2020, p.364). En este contexto se puede mencionar algunas características, las que, según Delgado et al., (2018) y Herrera y Cochancela (2020), señalan que el currículo ecuatoriano se ha ido diversificando y complejizando en su concepto y forma de transmisión. En efecto, primero en su concepción, la que va más allá de una selección regulada de contenidos, ya que incorporó didáctica, metodología y contextos sociales. En segundo lugar, por sus fundamentos pedagógicos que han ido desde métodos memorísticos que se enfocan en la mera transmisión de conocimientos, hasta procesos más complejos que incluyen componentes procedimentales y actitudinales basados en el constructivismo y socio-constructivismo.

En este ámbito es necesario describir algunas particularidades de las reformas mencionadas. Dentro de este marco, se tiene que la primera reforma curricular creada en 1996 introdujo el concepto de destrezas y ejes transversales. El primer término fue un equivalente al currículo por competencia (introducido por Gerhard Bunk en 1970 e impulsado por la comisión europea en 1995) y buscaba alcanzar una formación significativa. Además, como lo plantean Gutiérrez et al., “el enfoque educativo por competencias centra su atención en el proceso [...] desde los parámetros constructivistas” (2011, p.10). Es decir, una competencia pretende lograr un objetivo mediante una acción orientada en una tarea, lo que implica la participación activa del estudiante. En otras palabras, se fomentó la posibilidad que cada persona tiene para utilizar sus habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias en la resolución de diferentes actividades (Vargas, 2008).

Otra de las particularidades de esta reforma fue la ausencia formal de modelos pedagógicos. En cuanto al bachillerato no se desarrolló una normativa que organice este nivel de educación. Sin embargo, si se implementó la obligatoriedad de los 10 años de educación básica. Finalmente, en cuanto a los ejes transversales, estos se relacionaron con la interculturalidad y los valores a los que se agregó la coeducación (Herrera y Cochancela, 2020). Asimismo, cabe recalcar que según el Ministerio de Educación del Ecuador ([MINEDUC]), en el Plan Decenal de Educación 2006-2016, con el Gobierno de Rafael Correa se concibió la educación como la “base fundamental para el desarrollo del país; y, un eje clave y prioritario para alcanzar el buen vivir” (2006, p. 52). Es por ello que a partir del 2007 “La educación se convierte en un área prioritaria de la política pública y



de la inversión estatal” (MINEDUC, 2006 p.40). En consecuencia, la *Constitución de la República del Ecuador* sección quinta Art. 28.- menciona que

La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. (2008, p.10)

En este contexto, se dio paso a la reforma del 2010, la que tuvo cambios y continuidades de su antecesora. La llamada *Actualización y Fortalecimiento Curricular* se caracterizó por la flexibilidad y unas orientaciones metodológicas claras. Se continuó con los ejes de transversalidad basados en los principios del *Sumak Kawsay*, que relacionan la naturaleza, la interculturalidad, los valores y la educación sexual entre otras. Además, se planteó la posibilidad de diálogo entre el contexto social y cultural. Sin embargo, se notó la ausencia de una normativa para el área de Educación Física y la continuidad del currículo de Cultura Estética de años anteriores (Herrera y Cochancela, 2020). También, esta reforma enfatizó en las destrezas con criterio de desempeño. Finalmente, de acuerdo con Herrera y Cochancela, “a partir de este nuevo currículo, por primera vez en el país se diseñaron estándares de aprendizaje” (2020, p. 368).

Ya en 2016, la nueva reforma según Delgado et al., se denominó

Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria y es el resultado de un proceso de ajuste curricular de la Educación General Básica (EGB) y el Bachillerato General Unificado (BGU), que se inició en el año 2014 y entró en vigencia según el Acuerdo Ministerial N° 00020-A en septiembre de 2016 en el régimen Sierra y en mayo de 2017 en el régimen Costa. (2018, p. 51)

Una característica de esta reforma fue el desarrollo del perfil de salida del bachiller, el cual estaba guiado por la “justicia”, la “innovación” y la “solidaridad”. Asimismo, los contenidos se clasificaron en imprescindibles y deseables, y se organizaron por áreas de conocimiento, en bloques curriculares y por subniveles de educación. El Bachillerato se pudo diferenciar de las anteriores renovaciones porque se volvió obligatorio. Se continuó con las destrezas con criterio de desempeño y se agregó conocimientos actitudinales, procedimentales, cognitivos y conceptuales. Además, se incorporaron adaptaciones curriculares dirigidas a estudiantes con necesidades especiales asociadas o no a la discapacidad y se crearon escuelas Unidocentes. Estos cambios se implementaron con el acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00020 (MINEDUC, 2016a).

Otro de los puntos relevantes del *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*, según Delgado et al., “Se basa en los principios pedagógicos del Socio – Constructivismo, dado que



favorece que los estudiantes construyan significados y sentidos, durante un proceso de aprendizaje basado en la interacción” (2018, p. 53). La concepción socio-constructivista en la enseñanza como indican Gutiérrez et al. (2011), es un conjunto de propuestas que están inmersas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las que tienen su origen en las teorías de Vygotsky (1924), y luego fueron ampliadas por varios autores como Piaget (1960), Bruner (1976), Wood y Coll (1980), Gergen (1985) entre los más relevantes. La idea central de este enfoque es la importancia del contexto social en la construcción del conocimiento, lo cual influyó considerablemente en el ámbito educativo a la hora de proponer un currículo (Gutiérrez et al., 2011).

## **2. El texto escolar**

### **2.1. Conceptos y características del texto escolar**

El currículo ecuatoriano, como se indicó en párrafos anteriores, es el resultado de una serie de procesos que estructuran a este documento de acuerdo a ciertos soportes, modelos pedagógicos y curriculares. En cuanto a los modelos curriculares, Hoyos et al., (2013) señala que estos permiten dotar a los docentes de constructos teóricos flexibles para adaptarse a las realidades sobre las que trabajan. En este sentido se puede diferenciar el modelo Tyler, el Johnson, el Taylor, entre otros. En el caso ecuatoriano el currículo se estructura en base al modelo del Hexágono, el cual se organiza mediante los siguientes elementos: 1) propósitos y objetivos, 2) los contenidos que son expresados mediante las destrezas con criterio de desempeño, 3) secuenciación, metodología, evaluación y recursos. Este último da respuesta a la interrogante ¿con qué medios se enseña? Es decir, aquí es donde se hace referencia al texto escolar (Hoyos et al., 2013).

En continuidad con el párrafo anterior, se debe hacer énfasis en algunas características del texto escolar como su historia, la que acuerdo con Córdova (2012), se puede resumir en dos periodos, el primero entre los siglos XVI y XVIII, en los que se hace referencia a manuscritos de monasterios y el impacto de la imprenta en los textos. De este modo, se puede identificar ejemplares que se reproducían de manera manual, los que luego con la difusión de la imprenta en el siglo XV cambiaron en su forma y difusión. Ya para 1658, siglos antes de que este instrumento se convirtiera en un material de uso masivo, Comenio publicó un libro de texto en latín que incorporaba narraciones cortas e imágenes, este ejemplar es considerado el antecesor del libro escolar que se conoce en la actualidad (Torres y Moreno, 2008).



El segundo periodo comprendió los siglos XIX y XX, época que, de acuerdo con Torres y Moreno, el texto se asume “como una especie de género medio de comunicación de masas, constituyéndose en un proceso de educar donde se discuten los contenidos propios de cada una de las disciplinas del conocimiento” (2008, p.53). De igual manera, Córdova menciona que en este periodo se produjo la “masificación de la educación y la consolidación de los sistemas educativos, propiamente dicho, el libro escolar adquiere una connotación clara de instrumento básico para la difusión y organización democrática de la enseñanza” (2012, p.199). En este sentido, esto permite que se incorpore dentro de un marco didáctico regulado “bajo el enfoque de un diseño curricular particularmente escrito, diseñado y producido para su uso sistemático en el aula” (Córdova, 2012, p.200).

Es por este motivo, que desde la postura de Choppin (2001), el texto escolar se convierte en una herramienta pedagógica clave dentro de un proyecto curricular, dado que está destinado a facilitar el aprendizaje. Es así que se lo puede conceptualizar desde diferentes puntos de vista, el primero como objeto material e institucional, en el que se lo entiende como un conjunto de hojas impresas, que contienen una secuencia de contenidos, los que se destinarán a la enseñanza. El segundo elemento radica en el valor que adquiere en la construcción y reproducción de la memoria, en dónde se lo ve como transmisor de ideologías, valores y creencias. Es por ello que a criterio de Atienza (2007), el texto escolar es el encargado de materializar las nociones sobre la enseñanza aprendizaje. Asimismo, se considera un elemento significativo en la actividad educativa, pues tiene un valor institucional, ya que se destina a estudiantes en proceso de formación.

Por otra parte, los libros escolares, presentan los contenidos como objetivos, que se pretenden alcanzar y utilizan métodos pedagógicos de acuerdo a su tiempo. Estos a su vez se caracterizan por tener una parte escrita y una parte gráfica que es el apoyo de lenguaje narrativo, se pueden entender de una forma independiente por su significación. Así también, en cuanto a sus contenidos, estos están respaldados mediante validez científica, la cual debe ser actualizada de acuerdo a los avances de la ciencia. Finalmente, este es caracterizado por su metodología, la que está presente en todo su contenido y actividades planteadas que estructuran su composición, y estos a su vez están de acorde con las nuevas visiones del mundo con respecto a la pedagogía (Torres y Moreno, 2008).



Buscar un concepto único para definir al texto escolar no es fácil, como se ha podido ver, ya que esta herramienta cruza por varias características y funciones. Es por esto que su concepción va más allá de una simple definición de diccionario, puesto es un producto elaborado de acuerdo a unos fines específicos, los que se proponen en todo proceso educativo (Choppin, 2001). Es decir, el manual escolar como lo llama Choppin es un término complejo de entender, en razón que tiene parámetros ideológicos y culturales depositados en los contenidos escolares, que pasan por herramientas pedagógicas claves. Al respecto, Atienza, (2007) señala, que estas herramientas se convierten en el símbolo central de la escuela. En este contexto, el papel que ocupa es primordial en el proceso de aprendizaje, dado que se presenta, en argumento del autor como “fuente incuestionable de verdad” (2007, p. 554).

Por otra parte, se tiene que el texto escolar contiene diferentes funciones entre las que destacan: Una función informativa, que hace referencia al cuerpo de los datos, que responde a un carácter selectivo, que se vincula directamente con el currículo. Otra que está referida a su organización, la que responde a su estructura y actividades. La función motivadora, en cambio, es la que intenta vincular al estudiante con el proceso de aprendizaje mediante el uso del lenguaje narrativo o gráfico. Mientras que la función pedagógica está relacionada con los contenidos, y finalmente esta una función ideológica, la que está vinculada con los procesos de socialización. Es aquí en donde las nuevas generaciones a través de los contenidos escolares construyen identidades de pertenencia hacia la sociedad en la que viven (Moya, 2008).

Esta funcionalidad como menciona Atienza (2007), ayuda a la construcción de una memoria colectiva sobre el mundo, a lo que Torres y Moreno (2008) añaden, como transmisora de un pensamiento dominante. En este sentido, cabe recalcar que, en la práctica social, como señala Atienza (2007), los libros de texto fomentan esta transmisión, mediante la idea de que este saber es presentado como incuestionable ante los estudiantes, pues muchos de ellos no implementan una manera crítica de adquirir la información. Es por ello que, como sostienen Torres y Moreno (2008), los discursos hegemónicos intentan imponer determinado punto de vista en los contenidos los cuales pueden estar reflejados en valores, estereotipos y prejuicios incorporados de manera implícita o explícita en los contenidos. Esta situación crea un fuerte vínculo social que difícilmente se puede erradicar en el futuro, pues la sociedad se impone.



## 2.2.El currículo y los textos escolares

En párrafos anteriores se trató acerca de conceptos y características del texto escolar, mientras que este apartado se enfocará en las relaciones entre esta herramienta de enseñanza y el currículo. En este punto cabe señalar que los contenidos, los objetivos y los propósitos del libro educativo responden a qué se pretende enseñar y cuál es la finalidad de la educación (Torres y Moreno, 2008). Es así que, se selecciona un contenido para cada disciplina, para luego jerarquizar y estructurar lo que se impartirá como conocimiento. Esto a su vez como lo indican Torres y Moreno va a estar vinculado en “función de criterios que pueden considerablemente variar según la época y las políticas educativas” (2008, p.69). En similar acuerdo Lassig (2009), quien menciona que el texto escolar es producto de negociaciones resultado de un discurso académico, social y político. Es decir, estos autores lo ven como un proceso de selección gubernamental.

En este contexto, el currículo oficial, es la normativa que materializa los objetivos, los propósitos y contenidos de la educación mediante el texto escolar, ya que según Lassig, “Los currículos y textos de esta manera parecen hasta cierto punto lucir un “timbre” oficial que promete “la verdad” (2009, p.12). Asimismo, este autor enfatiza en que un texto escolar es una pieza fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que como se mencionó en párrafos anteriores está destinado a la formación de estudiantes, quienes en su mayoría ven en un texto el reflejo de una verdad única. En consecuencia, el libro como tal, no deja de ser un objeto, que a juicio de Pagés y Santi (2012), está cargado de ideología, de contenidos, imágenes, actividades que buscan guiar la educación. Sin embargo, estos autores, consideran que este objeto no sería nada en sí mismo si no dependiera del uso que se le da.

Es por ello que cuando se hace referencia a su carácter selectivo se menciona que la información que llega a los estudiantes a través de los textos está regulada por el ente gubernamental encargado de la educación. En consecuencia, los textos están compuestos por una parte social, política y otra teórica, las que hacen uso de la visión del mundo que se quiere transmitir. De modo, se debe considerar sus intereses, dado que conforman una estructura disciplinar y pedagógica en los textos (Osorio, 2017). Es aquí en donde el currículo da forma a los textos oficiales, los cuales como lo afirma Osorio, “contiene dos fases: una, que se refiere al proceso de diseño o de formulación del texto para reproducir; y otra, al desarrollo del mismo” (2017, p.149). Por tanto, que cada fase según este autor está vinculada históricamente con factores internos y externos, los que “confirma[n] al currículo como un campo problemático de la Teoría y la Práctica Educativa” (2017, p. 149).





En el Ecuador las políticas educativas relacionadas con los textos escolares pretenden brindar un producto final regido por estándares que determinan la calidad educativa, la que, de acuerdo con Plá incluyen, “eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia, equidad, flexibilidad, suficiencia o impacto, entre otras” (2016, p.58). Intenciones que no se logran concretar, puesto que de acuerdo a Álvarez y Montaluisa (2012), educar no solo es guiar conocimientos basados en las ciencias, sino también es educar para la vida. A lo que los autores añaden que “no se debe confundir la educación con la mera instrucción, pues no somos robots” (2012, p.271). De tal modo que se debe tener presente que un currículo no debe estar basado en aspectos aislados como cambiar una malla, poner nombre a una materia, establecer temas o parámetros únicos para medir estándares de calidad (Álvarez y Montaluisa, 2012).

En resumen, estas relaciones entre currículo y texto escolar están vinculadas con las estructuras sociales como lo menciona Plá (2016), las que pueden ser transformadas en formas más igualitarias. Es decir, como ya lo sugirieron Pagés y Santi (2012), todo va depender del uso que se dé al texto, puesto que esta herramienta mal utilizada no puede generar buenas enseñanzas y aprendizajes, sin importar si estuvo bien elaborada o no. Por el contrario, un texto mal hecho, pero bien utilizado puede ser capaz de originar excelentes aprendizajes. Asimismo, lo que el autor propone va más allá de una estructura de contenidos ligados con una normativa oficial, aquí lo que prima es la manera en la que el docente haga uso de los recursos que le brinda su entorno. Además, se considera la predisposición y la motivación que se pueda generar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues si, se vuelve a la idea, de que los factores externos e internos condicionan la relación entre currículo y texto escolar (Álvarez y Montaluisa, 2012).

### **2.3.Los textos escolares en la enseñanza de la Historia**

En párrafos anteriores se trató sobre el currículo y los textos escolares, temas conectados a la enseñanza de historia otro punto clave para esta investigación. En este sentido se puede decir que en el ámbito escolar la historia es una asignatura que en argumento de Benejam y Pagés (1998), ha servido para crear conciencia histórica. Es por tal motivo que su utilidad en el campo educativo ha sido relevante, ya que fue uno de los medios para fomentar la paz y la cohesión social, como se mencionó en el apartado del currículo. Asimismo, con el paso del tiempo y los nuevos elementos incorporados al currículo se enfatiza en que “la enseñanza de estas asignaturas siempre desarrolla en el alumnado un tipo u otro de pensamiento” (Benejam y Pagés, 1998, p. 152).





Es así que la historia, en este ámbito, es útil si responde a ciertos fines educativos, motivo por el cual está encaminada al desarrollo cognitivo de los estudiantes. Además de estar destinada a una formación integral, la que a juicio de Prats y Santacana (2001), facilita la comprensión del presente a través del conocimiento de sus antecedentes. Acciones que se logran mediante un proceso de análisis, explicación, entendimiento, entre otros; de los orígenes, hechos y problemas sociales. En relación a este tema, es necesario enfatizar sobre los medios por los cuales los estudiantes logran construir la explicación histórica, los que no debe limitarse a los recursos facilitados por los docentes, es por ello necesario la búsqueda de diversas fuentes. De hecho, las ciencias históricas, según Prats y Santacana, ayudan a “comparar críticamente las fuentes utilizadas y reconocer el valor que tienen” (2001, p.19).

La información que se recibe en la construcción de la historia es el inicio de este proceso, puesto que a partir de este elemento se pretende una comprensión y explicación de los acontecimientos (Prats y Santacana, 2001). En este sentido, el texto escolar, en la enseñanza de la historia desde la posición de Atienza “debería convertirse en un buen lugar donde reflexionar de manera razonable y crítica sobre las identidades propias y ajenas que construyen los manuales” (2007, p.566). En este panorama, la enseñanza de la historia como lo afirman Álvarez y Montaluisa (2012), ya no es la simple repetición e interpretación hecha por los llamados vencedores de la historia, menos aún se limita a la repetición de fechas, héroes y personajes representativos. Por tal motivo, los autores mencionan que:

Se propone un nuevo enfoque en el cual esta ciencia se estudia desde el presente se ha intentado borrar esta concepción que construye una historia específica que no considera que “La historia la hacen los pueblos y no un reducido número de personas”. (Álvarez y Montaluisa, 2012, p.285)

Por otra parte, la información que brindan los textos escolares con respecto a la historia, emplea secuencias narrativas y descriptivas (Atienza, 2007), las cuales brindan contenidos acerca de la historia universal en general y son productos historiográficos significativos para las sociedades. En relación con este tema Valls (2008) indica que, además, manifiestan los avances en la investigación científica, pedagógica e historiografía, cuyo objetivo será influir en el imaginario individual y colectivo de los estudiantes. En este ámbito, el texto escolar, construye la historia enseñada, la que como afirma Lassig (2009), está encargada de fortalecer identidades y dar a conocer concepciones históricas oficiales. Entonces, se tiene por un lado la intención de fomentar



un pensamiento crítico y por otro se tiende a la transmisión de formas específicas del ver el mundo que construye un imaginario histórico a través de la enseñanza (Valls, 2008; Lassig, 2009).

En este contexto, se puede mencionar que la relación entre la historia y los textos escolares es compleja, por el hecho, que por un lado se busca crear un pensamiento crítico y por otro se continúa en la selección de contenidos con finalidades políticas y sociales propias de la conexión entre texto y currículo (Valls, 2008). En este sentido, Ibagón argumenta que en la enseñanza de la historia se enfatiza en “la difusión o no de ciertos contenidos históricos por medio de los textos escolares, al guardar una relación directa con la conformación de referentes simbólicos constitutivos de la identidad colectiva” (2014, p.38). En consecuencia, la enseñanza de la historia en los libros escolares se ve como pieza clave dentro de los proyectos educativos nacionales, los que a su vez tienen clara vinculación con la construcción de identidades nacionales más que con la formación de un pensamiento crítico (Ibagón, 2014).

Educar para un pensamiento crítico tal como lo afirma Santiago (2016), es el propósito de la acción didáctica de las Ciencias Sociales en general y por supuesto de la historia, cuyo desafío es mejorar la vida de los ciudadanos. Es por este motivo que las reformas educativas han pretendido transformar la formación del estudiante mediante nuevas opciones pedagógicas y didácticas. Es así que, el mundo contemporáneo ha querido romper con la idea memorística cuando se menciona a la historia y dar paso al desarrollo de las potencialidades intelectuales. Esto como resultado de una renovación paradigmática y epistemológica que cuestionó los modelos cuantitativos dominantes en su aprendizaje. Es por tal motivo que la enseñanza de la historia positivista quedó obsoleta frente a problemas de desigualdades sociales y económicas. En consecuencia, estas nuevas formas de enseñanza histórica llegaron a la escuela, el currículo y los textos escolares (Santiago, 2016).

En efecto, las nuevas formas de enseñar historia se reflejaron en la educación y consiguieron significativos avances en la enseñanza, puesto que está ya no se centró en hechos, héroes y personajes representativos. Situación que permitió contar una historia en donde los actores invisibilizados estén presentes (Santiago, 2016). Evidentemente, este contexto fue plasmado en el currículo, como en los textos escolares ecuatorianos. Razón por la cual, a juicio de Plá, los contenidos de los textos escolares de historia desde “su primera edición en 1993 valoró la importancia de incluir a los indígenas y a los afroecuatorianos como actores fundamentales de la



historia de esta república sudamericana” (2016, p. 67). Estos avances apoyaron a las políticas de reivindicaciones y luchas sociales para la igualdad que planteó el currículo, en las que sin duda las mujeres estarían presentes.

Como se ha podido señalar los textos escolares para el aprendizaje de la historia están en transformación y en consecuencia se seguirá incorporando cambios significativos en los contenidos con la finalidad de construir un pensamiento crítico en el estudiante, el cual se componga de análisis, comprensión, comparación de los hechos y procesos históricos. No obstante, hay que recordar, que en países como el Ecuador se han homogeneizado los conocimientos que se pretenden enseñar en los textos oficiales. Es decir, se ha planteado la obligatoriedad del uso de un solo texto oficial para la educación pública. Esta propuesta, claro está, con la finalidad de que todos tengan acceso al mismo conocimiento y que se evite la desigualdad al acceso del este. Sin embargo, esto también hace que estudiante no tenga acceso a otro tipo de conocimiento, lo que cuestiona la posibilidad de un pensamiento crítico dentro del área de Ciencias Sociales a la que pertenece la Historia (MINEDUC, 2011).

### **3. La representación social en los textos escolares**

#### **3.1. Visiones conceptuales sobre representación social**

Los textos escolares como se ha podido señalar en párrafos anteriores son parte de un currículo y responden a la pregunta ¿con qué medios se enseña? Esto como parte del modelo hexagonal en el que se basa este documento. Además, hay que recordar que estos a su vez son los encargados de llevar los conocimientos que se pretenden impartir, puesto que son el resultado de una serie de cambios y transformaciones sociales. Asimismo, el libro escolar está compuesto de una parte narrativa e iconográfica que refleja no solo información, sino también un conjunto de representaciones sociales que materializan las nociones de la realidad que tienen los seres humanos. Es por el motivo necesario abordar este elemento clave en los contenidos del texto, así como contextualizar sus significados y características, para con ello comprender la relación entre las mujeres y su representación (Santiago, 2016).

En continuidad con las ideas del párrafo anterior, se puede indicar que, a juicio de Chartier (1992) las representaciones en el ámbito de las Ciencias Sociales tienen relevancia con surgimiento de nuevos enfoques Historiográficos producidos a partir de la crisis de esta ciencia, en la que las teorías y los conocimientos en los que se basó la Historia son cuestionados. Es aquí en dónde se



abandonaron los sistemas tradicionales de interpretación ligados con los paradigmas dominantes y se propusieron nuevas formas de estudio. En este contexto, el autor sostiene, el retorno de la filosofía del sujeto, en la que, las mentalidades dominaron la historia de las sociedades en años posteriores. Es en este momento donde la representación tomó sentido como esa otra manera para descifrar las sociedades, puesto que como lo dice el autor no hay prácticas ni estructuras que no se hayan producido por este elemento (Chartier, 1992). Esto a su vez permite comprender las relaciones sociales desde un conocimiento guiado por el sentido común (Mora, 2002).

Es así que la representación ha llegado a ocupar un lugar relevante en el estudio cultural, pues de acuerdo con Hall (1997), es el vínculo que une el lenguaje con la cultura. En efecto, a criterio del autor, la representación “implica el uso del lenguaje, de los signos y las imágenes que están por, o representan cosas” (1997, p.2). Representar cosas a su vez es una acción que se realiza mediante la descripción o la imagen, lo cual ayuda a nuestro cerebro a crear simbolismos en vínculo con el objeto que se representa. Estas concepciones que están relacionadas con las formas de conocimiento las cuales ya fueron tratadas desde la psicología social con autores como Moscovici (como se citó en Mora, 2002), quien dice que “las representaciones sociales son modalidades de conocimiento, cuya función es elaborar el comportamiento y comunicación entre los individuos” (2002, p.7). Es esta razón el autor señala que las personas son construidas y se construyen desde la realidad social, es decir, desde la representación (Moscovici, 1981).

Similar concepción se da en el ámbito sociológico, en donde Chartier (1992) señala, que el sistema de representaciones ayuda a comprender el espacio y el imaginario social en el que se construyen estas sociedades. Mientras, que desde el punto de vista de Hall (1997), se hacen mediante la producción de conceptos que nuestras mentes crean en función de lo que se ve y se escucha. Situación que causa que se vincule el mundo en el que se vive con los conceptos que se articulan mediante la representación. En tal sentido se puede ir de lo más simple a lo abstracto, dado que a partir de estos significados los seres humanos crean relaciones y vínculos que forman un sistema de interacción complejo. En este punto es en donde la teoría de la representación social sirve como herramienta para entender cómo estas conexiones constituyen un orden social vinculado con creencias y valores morales (Estramiana y Fernández, 2006).

En este contexto, se tiene el mundo del conocimiento colectivo e individual en el cual las representaciones sociales de acuerdo Moscovici (como se citó en Mora, 2002), se definen como



un universo de opiniones y pueden ser analizadas en el ámbito didáctico y empírico en tres dimensiones. La primera está relacionada con los fines informativos y corresponde al conjunto de conocimientos, hechos o fenómenos sociales difundidos sin soporte explícito. La segunda dimensión está relacionada con el campo de representación, el que jerarquiza los contenidos por sus propiedades cualitativas o imaginativas, es aquí en donde lo ideológico se considera, debido a que es parte de la estructura de la representación. La última instancia es la actitud, la más relevante, ya que está en relación con el objeto de la representación sea destinado con un carácter favorable o no. Es así que este elemento se compone de valores, ideologías y parámetros de la vida social (Mora, 2002).

Es por este motivo que entender la representación relacionada con la parte narrativa como con las imágenes en los textos escolares, es comprender, también, cómo se estructura el sistema educativo, desde esta perspectiva Atienza considera que, “tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento. Dichas representaciones pueden en conjunto expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas con las que se perpetúa una determinada manera de ver la realidad” (2007, p.545). En este sentido, se debe retomar el tema sobre la selección de contenidos en los textos escolares, pues este es el camino por el cual el conjunto de representaciones sociales es impartido a los estudiantes. En otras palabras, esta selección omite o prioriza información para presentarla como una realidad única, la cual a su vez tiene una finalidad social, política o cultural, como ya se mencionó (Atienza, 2007).

Las representaciones sociales como se ha visto, tienen un conjunto de particularidades que forman parte del entorno en el que se vive, en un contexto en el cual se han propuesto nuevas formas de conocimiento, pues las que han dominado este ámbito están en descenso. Es por este motivo que estas llegan a ser una alternativa para entender cómo se estructuran las sociedades. La cultura en este sentido ha buscado diferentes maneras de perpetuarse, la representación social es una de ellas. Por esta razón, es que representar va más allá de frases o imágenes, puesto que esta es una forma comunicación se origina una serie de conceptos, simbolismos y significados del mundo que se quiere representar, lo que hace reflexionar sobre el uso que se puede dar a esta categoría de análisis y hasta qué punto estas pueden influencias en el conocimiento generado en el ámbito educativo (Perlo, 2019).



### 3.2. La representación narrativa y de imágenes en los textos

Las representaciones como se ha tratado en el apartado anterior son claves en la construcción del conocimiento, el cual llega a los estudiantes mediante la lectura, la que desde el punto de vista Chartier (1992), es transformadora, pues cambia el modo de pensar y sentir a partir de una realidad representada. Es por este motivo que la representación narrativa como iconográfica tiene relevancia, ya que según el autor los libros tienen el objetivo de comunicar algo mediante textos o imágenes. En consecuencia, cuando un texto crea un vínculo con el lector este tiende a apropiarse de su contenido y darle sentido. Es por ello que a partir de esta apropiación se forman nuevas diferencias sociales y prácticas culturales, las que a su vez pueden continuar un patrón cultural o cambiarlo. Por tanto, a juicio del autor, es aquí en donde las representaciones se vuelven primordiales para comprender cómo se construyen los conocimientos.

Es así que representar la realidad de las sociedades por medio de textos o imágenes, como sostiene Chartier (1992), juega un papel significativo, ya que registran las diferentes relaciones simbólicas entre el objeto representado y el lector. Es aquí donde los pensamientos se estructuran y se pueden distorsionar, pues desde el punto de vista de Chartier, son “posibles incomprensiones de la representación, ya sea por falta de "preparación" del lector o por el hecho de la "extravagancia" de una relación arbitraria entre el signo y el significado” (1992, p. 58). El principal problema para estas incomprensiones está en la manipulación de la información que se presenta lo que puede causar que la representación se transforme en “máquina de fabricar respeto y sumisión, en un instrumento que produce una coacción interiorizada, necesaria allí donde falla el posible recurso a la fuerza bruta” (Chartier, 1992, p. 59).

En este contexto, la diversidad de individuos y grupos que conforman el mundo social, hacen que las representaciones tengan múltiples significados. Además, a la vez construyen identidades colectivas a partir del elemento representado. En este sentido, Chartier y Pons (2013) afirman una dominación simbólica a través de las imágenes y palabras, puesto que se impone como una verdad absoluta, que se legitima como tal, y construye el mundo social. Este es el caso de las relaciones que hay entre hombre y mujer, las cuales están determinadas por la imposición de roles, los que son transmitidos o reforzados mediante la representación. Por tal motivo, desde el punto de vista del autor, la forma de equilibrar toda manipulación o ideología transferida por la representación, está en la mediación de esta y en el uso de la crítica documental (Chartier y Pons, 2013).



Dentro de este orden de ideas, Prats postula que “los seres humanos necesitamos conocer nuestro interior mediante la fabricación de imágenes e ideas” (2012, p.2), debido a que a partir de estas se establecen relaciones básicas. Situación que a su vez es el resultado de la actividad cognoscitiva. Es decir, la razón y el pensamiento operan en la realidad que nos presentan para luego dar sentido a las imágenes o palabras, las que tienen por objetivo fabricar conocimiento. En este proceso, la memoria, es clave, porque interviene en la construcción de las representaciones, ya que vincula contenidos específicos guardados con anterioridad con los nuevos. Estos conocimientos previos son producto no solo de una formación escolar, sino en su mayoría, son producto de una estructura creada a partir de una cultura. Por esta razón es que la escuela como guía de conocimientos, transmite mediante los textos, cultura, la que se refleja mediante un lenguaje textual e iconográfico (Ibagón, 2014).

En este contexto se tiene que recalcar que, de acuerdo con Bel (2016), la comunicación mediante textos e imágenes, no es estática, pues van del par con los cambios producidos en la sociedad. Es decir, presenta variaciones de acuerdo al ámbito económico, político y social. Sin embargo, el autor sostiene que, también, se pueden presentar continuidades en cuanto a las ideologías que representan. En este sentido, Torres y Moreno (2008) señalan que el texto escolar responde a una dinámica en la que intervienen diferentes actores como estudiantes, maestros y familia, quienes muchas veces no aprueban que se representen contenidos que interfieran con su realidad, tales como la educación sexual y las concepciones de familia tradicional. En otras palabras, hay comportamientos ligados con la ideología y la cultura que la sociedad no está dispuesta a transformar, más aún cuando estos temas se relacionan con la educación de sus hijos (Bel, 2016; Torres y Moreno, 2008).

Las identidades que se forjan a partir de las ideologías, las creencias y los valores, son aquellas que se asimilan a través de las representaciones. Es así que el significado que los sentidos perciben depende de la sociedad en la que nos formamos, pues está compuesta por un conjunto de reglas que se transmiten de manera directa o indirecta a través de lo que representamos. Bel en este sentido menciona que “los libros de texto se caracterizan por contener las reglas morales de la ideología dominante” (2016, p.220). En consecuencia, los significados que le da al conjunto de representaciones son variadas, ya que cada ser humano tiene una forma particular de interpretar la realidad en la que viven, pero también “las representaciones se construyen sobre un fondo cultural común” (Banchs, 2007 p. 226).





Finalmente, se puede decir que los seres humanos necesitan de los diferentes tipos de representaciones para construir su conocimiento, pues esa es la manera en la que aprenden de manera significativa. No obstante, hay formas de ver el mundo que se imponen mediante estas representaciones. Asimismo, no se puede negar que somos seres sociales por naturaleza y la cultura en la que se vive es clave para la construcción del conocimiento, pero tampoco se puede negar que se necesitan nuevas formas de conocer el entorno. Sin duda, estas se deben fundar en un pensamiento crítico, el que se adquiere de diferentes fuentes que se analizan, comparan y reflexionan para luego crear aprendizajes. Situación que se ve limitada cuando se piensa que solo un texto escolar es suficiente en el desarrollo de los conocimientos (Mora, 2002).

### **3.3.Las mujeres en la enseñanza de la Historia y su representación social**

Las mujeres en la enseñanza de la historia han sido ausentes, ya que según Pagés y Santi (2012), se ha invisibilizado su protagonismo en esta ciencia. En primera instancia, porque en la enseñanza de la historia se ha enfatizado en los hechos, héroes y personajes representativos, los cuales han puesto como actor principal al hombre. El segundo, dado que las mujeres en su mayoría ocupaban el ámbito privado, no público, el que más interesó a la ciencia a la hora de retratar el pasado de las sociedades. El tercer punto está en que el conocimiento occidental que ha prevalecido en el mundo está ligado con los regímenes patriarcales, en el cual las mujeres tienen patrones de comportamiento establecidos. Es así que la imagen de la mujer en la historia tiene fuerte vínculo con su condición de madre, esposa y jefa del hogar (Moscoso et al., 2009).

En este contexto, surgieron en el siglo XX los nuevos enfoques historiográficos, los que han permitido una reflexión sobre la condición de las mujeres y proponen reivindicar su rol en la historia. En este ámbito aparece el interés por investigar sobre el papel activo que han tenido ellas en el quehacer histórico. Scott (2008) en este sentido, manifiesta que la poca participación de la mujer en ciencia es porque fueron relegadas a la vida privada, puesto que la esfera pública estaba dominada por los hombres. Es por tal motivo que surge la idea de reescritura de la historia para que las mujeres ocupen el lugar que les fue negado. La ciencia en este ámbito se construye y renueva constantemente junto con las nuevas propuestas en relación a este tema. Por tanto, cuando se hace referencia a la historia, esta se la comprende como una ciencia en construcción (Pagés y Santi, 2012).





La preocupación por reivindicar la condición de las mujeres es también un tema que se trata en el ámbito escolar, ya que como lo mencionan Moscoso et al., se buscó “el rescate de la presencia de mujeres en diferentes procesos históricos” (2009, p.23). Situación que se pretende alcanzar con la incorporación de los nuevos enfoques historiográficos, los cuales a su vez plantean eliminar cualquier tipo de discriminación por género. Es así que en el caso ecuatoriano se han incorporado normativas que enfatizan este interés. Tal es el caso de la *Constitución de la República del Ecuador* (2008), en su sección quinta artículo 27, el dónde señala que se debe impulsar la equidad de género. *La Ley Organiza de Educación Intercultural (LOEI, 2011)* por su parte en el artículo 2 literal i, j, k, l enfatiza en la diversidad de género, en una educación libre de violencia de género, en la igualdad y la no discriminación entre las normativas más relevantes.

Las mujeres en la enseñanza de la historia como se ha analizado, tienen características particulares, debido a que su incorporación de forma activa en esta ciencia, es reciente. En consecuencia, antes de todos estos procesos de reivindicación, su participación era nula o limitada. En este sentido Pagés y Santi (2012), enfatizan una presencia despersonificada, es decir, mujeres en total anonimato. Sin embargo, la historia también ha mostrado interés en mujeres destacadas en la vida pública como reinas, herejes o brujas. Es así, que cuando la historia forma parte del ámbito educativo las mujeres comienzan a tener un rol más activo como educadoras del hogar por lo cual la moral y los valores van ser sus características primordiales. Es aquí que la representación comienza a tener relevancia en la historia (Pagés y Santi, 2012).

Las representaciones sociales son una teoría útil para el estudio de las mujeres, ya que permite comprender cómo se ha construido el rol de la mujer en la sociedad. En este sentido, Estramiana y Fernández (2006) indican, que a partir de la representación social se ha naturalizado un orden social que sitúa a la mujer bajo un código moral y de valores. Es así que la finalidad de esta categoría es dar orden al caos y volverlo familiar para el lector, es decir, vincular algo que existe en el mundo físico en parte de la mente. Es por ello que estas imágenes del mundo están cargadas de significado que son parte de una normalidad cultural, las que han presentado a la mujer en torno a las condiciones dadas socialmente. Estramiana y Fernández, con relación a este tema postulan que “la imagen de la mujer ha sido utilizada como símbolo en el que grabar las normas morales con las que ha ido justificando un orden social como si de un orden natural se tratara” (2006, 75).



Otro punto es que esta teoría se presenta como herramienta para entender una realidad social, en la que la mujer está inserta en un círculo de perfección moral y ética dentro de un contexto educativo, ya que la finalidad de la enseñanza es esa. Las mujeres, en este sentido, a juicio de Estramiana y Fernández (2006) se han construido históricamente en torno a valores morales y creencias. Es así que los textos se caracterizan por presentar datos en un tiempo y espacio en donde la concepción hegemónica del mundo prima sobre las demás formas de representación. En este sentido, Atienza argumenta, que “las representaciones pueden en conjunto expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas con las que se perpetúa una determinada manera de ver la realidad” (2007, p.545).

En cuanto a esta temática, Moscoso et al., (2009) enfatizan que estas representaciones contribuyen a la construcción de una identidad y la idea de pertenencia a un colectivo en donde la mujer acepta su rol impuesto culturalmente y lo toma como natural. Este punto resulta interesante, ya que Dussel (como se citó en Díaz, 2017) lo trata en la *Teoría de la Liberación* en donde entiende a la mujer desde tres momentos. El primero a partir de su rol de madre, educadora de los hijos, jefa del hogar, momento en el cual se entiende en función de la sociedad. El segundo por su condición, la que es legitimada por ella misma y por el colectivo al que pertenece. El último momento es el de un despertar en el que reflexiona sobre su condición de mujer y se reconoce como tal, además de entenderse como un ser humano igual a cualquier otro.

En este contexto es preciso reflexionar sobre la categoría de la normalidad, pues este término permite comprender por qué los patrones transmitidos por las representaciones pretenden naturalizar algo construido socialmente. Es así que Perlo (2019) menciona, que lo normal dentro de las Ciencias Sociales hace que los seres humanos se acerquen a un modelo deseable y aceptable, el cual se ha construido históricamente. Además, se puede mencionar que esta concepción del mundo se traslada a la escuela y se transmite por medio del currículo. En este sentido, la educación cumple su rol de legitimador de estructuras sociales que dominan la realidad en la que los seres humanos se desarrollan. Con respecto a este tema Perlo (2019) señala, que la educación enfatizó en el papel de la mujer y del hombre, quienes se anexan a la Historia con la idea de familia.

Es por ello que esta institución social toma relevancia en la enseñanza- aprendizaje, ya que, en lugares como Ecuador de acuerdo con Moscoso et al., “La familia tuvo una participación importante en el proceso educativo de los niños y niñas; y sobre todo el rol de las mujeres fue



considerado como fundamental” (2009, p. 24). Es aquí en donde esta idea de tiempo y espacio que se ha tratado con relación a la representación se puede ejemplificar. Si bien las ideologías cambian y las estructuras tienden a modificarse, otras no, estas solo se transforman en nuevas formas que justifican la continuidad de ciertos patrones sociales. Este es el caso de las mujeres en el contexto ecuatoriano de antes del siglo XX y después de este en donde hubo una serie de cambios económicos, políticos y sociales, no obstante, la condición de mujer no tuvo grandes transformaciones.

En continuidad con el ejemplo del párrafo anterior, desde el análisis realizado por Moscoso et al. (2009), la imagen de las mujeres ya está construida desde otras épocas. Tal es el caso ecuatoriano cuando la época del conservadurismo se debilita y llega el tiempo del liberalismo, la idea de mujer moderna “es recibida con temor por los sectores conservadores por los cambios que pueden sufrir las costumbres y la moral” (Moscoso et al., 2009, p.26.). Pese a estas significativas transformaciones la condición de la mujer en esta época solo se reafirma, pues el liberalismo en este sentido enfatiza en la protección de la infancia, contexto el en cual la mujer es pieza clave, ya que su rol continuador se considera primordial para la protección y educación de sus hijos. Es por ello que se las considera “protectoras y garantes del proyecto estatal” (Moscoso et al., 2009, p.24).

En este ámbito las mujeres continúan de acuerdo con Moscoso et al. (2009), en la línea de la representación “ideal” dentro de lo que deben ser y cómo sus roles asignados son un modelo que refleja la práctica de vida cotidiana. Visiones del mundo que sin duda resultan difíciles de modificar, ya que conforman una estructura social establecida por décadas en la cual el androcentrismo y el patriarcado están fuertemente arraigadas (Pagés y Santi, 2012). Estas relaciones de poder presentes en la sociedad son el resultado de una construcción histórica que ha puesto a unos sobre otros. En este sentido, la enseñanza, a juicio de Bel, ha hecho que “los manuales educativos pueden aportar una visión global de la forma en que se presenta a las mujeres en el discurso histórico transmitido desde la Educación” (2016, p. 19).

Después de ejemplificar nuestro contexto propio en relación con la situación de la mujer se puede ver como la representación y la cultura están conectadas. A pesar que la cultura se encuentra en constante cambio, hay patrones de comportamiento y pensamiento que se resisten a enfrentar modificaciones, ya que son parte de una ideología dominante que se ha convertido en hegemonía. Esta situación se puede visualizar en su totalidad en la educación, puesto que, como consideran



Miralles y Gómez, los textos “reflejan necesariamente las representaciones sociales de un momento dado en un contexto dado, y que fomentan la construcción de identidades sociales y políticas, que puede ser más o menos homogéneas” (2017, p.20). En donde el discurso es el que se modifica para que ciertas prácticas sociales prevalezcan en el caso de las mujeres.

En este panorama se puede decir que hay una ruptura entre la ciencia y su aplicación práctica en el contexto educativo, ya que la primera está en constante innovación y la segunda depende de patrones sociales para renovarse. Es por ello que Ortega considera, que “los avances en historia de mujeres y de género, emergidas de la historia social, y de la nueva historia cultural se diluyen o silencian en el ámbito educativo y desvinculan el currículo de las bases epistemológicas ya [y la] actualización científica” (2018, p.16). Esta ruptura es vista desde las representaciones sociales, las que enfatizan en que en este elemento priman las diferentes influencias políticas, sociales y culturales, las cuales se convierten en un conflicto, ya que causan un desequilibrio entre lo que se pretende representar y lo que se representa (Ortega, 2018).



## Capítulo 2

### El texto escolar en la investigación documental

#### 1. El texto escolar y la investigación documental en el campo educativo

Este estudio tuvo como objetivo analizar cómo se representan las mujeres en el texto oficial del Primero de Bachillerato en relación con lo que manifiesta el currículo de Ciencias Sociales del año 2016. Por tal motivo se consideró la investigación documental, puesto que permitió identificar, analizar y entender cómo se estructuran las representaciones acerca de las mujeres. Es así que tanto imágenes, narraciones, cuadros y tablas construyeron un campo informativo de análisis. En este sentido el punto de partida fue el campo educativo, pues de acuerdo con Sabariego et al. (2009), este al conjugarse con el estudio documental aportan al investigador datos críticos, los cuales permiten identificar las fortalezas y las debilidades de la educación con la finalidad de mejorarla. Es por ello que se debe entender que un texto escolar, en este contexto, presenta un conocimiento que debe ser analizado de manera periódica, ya que su contenido “no es trascendental, sino más bien histórico, relativo y dependiente del contexto” (Sabariego et al., 2009, p.26).

Es por este motivo que el uso de la metodología documental en las investigaciones educativas con textos escolares permite aproximarse las realidades sociales e interpretarlas, puesto que según Galeano, los textos escolares “pueden ser "entrevistados" mediante las preguntas que guían la investigación, y se los puede "observar" con la misma intensidad con que se observa un evento o un hecho social” (2012, p.114). Además, que ayudan a la identificación de las necesidades formativas que tiene que mejorarse o modificarse. Es por tal motivo que las fuentes documentales aportan información al entendimiento de toda dinámica social presente, ya que “informan y plasman de forma escrita la vida, la historia, las costumbres, la cultura de la realidad estudiada” (Dorio et al., 2009, p.285). Es decir, en este caso, el análisis del texto escolar aportó a la comprensión de una realidad centrada en las mujeres y su construcción social e histórica a partir de lo que representan los contenidos curriculares.

#### 2. Análisis de contenido en el texto escolar

Luego de detallar la utilidad de la metodología documental en el texto escolar, se enfatizó en la técnica a usarse, el tipo de documento y la unidad de análisis con la que se trabajó. En este sentido cabe recordar, que, entre las técnicas más destacadas de la investigación documental están el análisis visual, el análisis de discurso y el análisis de contenido (Galeano, 2012). Esta última se



consideró la más adecuada, ya que, según Guix (2010), es una herramienta eficaz puesto que analiza e interpreta fuentes documentales para identificar los diferentes códigos que el emisor usa para materializar su discurso. Su utilidad no sólo radicó en la información que se pudo extraer, sino, también, en que ayudó a entender cómo se estructuran las representaciones sociales en el texto escolar. Es decir, cuando alguien escribe un texto no solo incorpora un contenido literal, sino también plasma un mensaje y una opinión, de manera implícita o explícita (Guix, 2010).

En este punto cabe señalar algunos criterios de selección del texto escolar para comenzar a trabajar con el análisis de contenido: Primero, el acceso al objeto de estudio, pues la información se pudo encontrar de forma impresa y digital mediante en enlace: <https://recursos2.educacion.gob.ec/textos/>. Segundo, sus bajos costos, puesto que su fácil acceso no requirió largos desplazamientos como si lo requieren investigaciones como las etnográficas. Tercero, su disponibilidad, ya que este tipo de documentos son archivados, grabados, impresos o digitalizados como en nuestro caso, lo que hace que el acceso a ellos no tenga límites de tiempo. Cuarto, la posibilidad de interpretaciones múltiples que brinda, lo que hace que más de un investigador pueda hacer uso de este objeto de estudio desde perspectivas y objetivos diferentes. Es decir, un texto escolar como objeto de análisis se convierte en un material valioso para todo tipo de investigación (Galeano, 2012).

Por otro lado, es preciso recalcar que el texto escolar analizado es un documento oficial, situación relevante para este estudio, puesto que, según Dorio et al., (2009), los registros públicos reflejan una perspectiva institucional. Esta característica es primordial, pues de acuerdo con el MINEDUC (2019), el 74% de la población estudiantil pertenece al área pública. Así, también se pudo definir el área de conocimiento y el nivel al que pertenece el texto. En este contexto y en relación con el tema de estudio planteado el área escogida fue Ciencias Sociales. Esta elección se consideró por el hecho que fue en este ámbito en donde se propuso la reivindicación de las mujeres en la sociedad y la necesidad de la reescritura de la historia y la incorporación de ellas como partícipes de esta, es por este motivo que fue el mejor lugar para trabajar la representación.

Luego de enfatizar en el proceso de selección del texto escolar la siguiente etapa de la investigación en base a Galeano (2012), es la clasificación y categorización, para la cual se hizo uso de programas como Adobe Acrobat Reader DC, Microsoft Excel y Word, pero con la consideración de que “los programas de análisis de datos cualitativos únicamente sirven para lograr sistematizar



y controlar el proceso de análisis de datos, por lo que corresponde al investigador asignar los significados oportunos” (Rodríguez et al., 2005, p. 13). En esta etapa no solo se pudo medir cuántas veces aparece una palabra concreta, sino también posibilita definir su significado, contexto y relación con actores determinados. En consecuencia, al sistematizar los datos y clasificar las palabras se pudo crear conexiones y vínculos entre estas y definir categorías de análisis de la siguiente manera (ver *tabla 1*).

**Tabla 1**

*Categorías de análisis para el texto escolar de Historia 1° curso*

<b>Categoría</b>	<b>Característica</b>
<b>Laboral</b>	Esta categoría hace referencia a la representación de las mujeres en el ámbito académico y no académico
<b>Familiar</b>	Esta categoría clasifica las denominaciones que se le da a las mujeres en el ámbito familiar vinculado con las relaciones de poder y roles en el hogar
<b>Religioso</b>	Esta categoría clasifica las denominaciones de mujeres desde la visión religiosa de acuerdo con el contexto presentado en la Prehistoria y Edad Antigua
<b>Social</b>	En esta categoría se consideró el rol que ocupan en la sociedad vinculado con lo económico, político, jurídico y social

Nota. Datos de elaboración propia

Estas cuatro categorías propuestas fueron el resultado del proceso de sistematización y clasificación de palabras, señalado en el párrafo anterior, en donde se inició una búsqueda centrada en la expresión mujer para luego identificar conexiones con otras palabras relacionadas con esta. Por ejemplo, cuando se encontraron denominativos como el de patricias, plebeyas, esclavas, estas iban relacionadas con la palabra mujeres y correspondían a contextos sociales. Después se continuó con el ámbito laboral en donde la expresión mujer iba acompañada de sustantivos como científica, antropóloga, política, etc. Mientras que la categoría religión surgió de denominativos



como diosas y sacerdotisas. Finalmente, se tiene a las mujeres vinculadas con expresiones como esposa, madre, reina de hogar, palabras relacionadas con la familia.

El otro eje de análisis fue el de las imágenes, las que, según Pereira y González, deben considerarse como portadoras de significados, razón por lo cual deben “ser analizad[a]s e interpretad[a]s de manera similar a como se comprenden los textos verbales escritos” (2011, p. 179). Es por tal motivo que se procedió a la creación de unidades de análisis las que se desarrollaron en diferentes momentos: el primero, fue una revisión preliminar; el segundo; una organización clasificatoria y; el tercero fue la de descripción y categorización (Galeano, 2012). El primer momento ayudó a identificar la cantidad de imágenes que tenía el texto para luego proceder a la clasificación. En este segundo momento se consideró imágenes de mujeres, de hombres e imágenes en las que aparecen los dos sexos. Luego se crearon tablas para organizar la información de acuerdo a los tres criterios anteriores.

En este contexto se consideró dos situaciones el tipo de imágenes que componen el texto y función que desempeñan, en este punto se entendió a la imagen como “la representación de un objeto del mundo real mediante diferentes técnicas dibujo, fotografía y/o pintura “(Pereira y Gonzáles, 2011, p.168). Por esta razón fueron clasificadas en fotografías, ilustraciones, capturas de pantalla, caricaturas, gráficos, esquemas y mapas. La segunda situación tomó en cuenta la función que desempeñan, ya que, de acuerdo con Gómez y López, “La imagen es un recurso común de apoyo al texto o sustituto de este, pero en cualquier caso posee una función comunicativa” (2014, p.18). Es por tal motivo que se consideraron imágenes que cumplen la función de motivar la lectura; las que adornan el texto y finalmente las complementarias e informativas, que sirve como apoyo o explicación a lo narrado (Pereira y González. 2011). Para finalizar esta etapa de análisis se identificaron las imágenes en las que estaban presentes las mujeres ya sea solas o con más personas y después se procedió la descripción de estas.

### **3. El texto escolar como objeto de análisis**

En este apartado se trató todos los detalles acerca del objeto de estudio, el texto escolar y de las características que fueron claves para su selección. En este contexto primero hay que recordar que esta herramienta según Valls (2008), es el recurso principal y más usado dentro del salón de clase, es por ello primordial para entender las relaciones sociales, en nuestro caso fue de gran ayuda para comprender la historia regulada, la historia enseñada y la historia aprendida. La primera enfatiza





en su relación con el currículo, la segunda en que representan los textos y la tercera en que aprenden los estudiantes a partir de la representación. En este sentido, como indica Córdova, los textos son facilitadores del aprendizaje, puesto que son un “medio de divulgación de los saberes y conocimientos propios de una disciplina determinada” (2012, p.197).

Otra de las consideraciones que hace útil al texto escolar como objeto de estudio fue su espacio en la memoria. Si bien un tiempo este fue relegado de las investigaciones históricas y educativas, en los años noventa del siglo anterior el texto fue revalorizado como fuente historiográfica por la cantidad de representaciones que posee, las cuales forman la memoria de quienes hacen uso de esta herramienta. En este sentido son útiles para rastrear huellas ideológicas construidas detrás de las representaciones. Este punto resultó interesante para investigación, pues a partir de estas concepciones se entiende que la función del texto no solo es informativa y explicativa, sino también se encarga de transmitir mensajes que dan la posibilidad de estudiar a partir del análisis de contenido propuesto (Tosi, 2001).

Por otra parte, hay que recalcar que el texto escolar analizado fue impreso y digitalizado en el año 2018. Además de acuerdo con la *LOEI* (2011), el Estado es el responsable de distribuir los textos escolares y actualizarlos cada 3 años para garantizar la calidad y los fines de la educación. Asimismo, estos se entregan en calidad de préstamo desde el periodo escolar 2011-2012 en el BGU. En este sentido cabe señalar que la entrega de textos escolares surgió con la idea de impactar positivamente en el ámbito académico al romper las barreras que impiden el acceso a la educación. Es por este motivo que se propuso el programa “Hilando el desarrollo” que planteó la entrega gratuita de textos escolares desde 2007 a todos los estudiantes matriculados en las escuelas fiscales a nivel nacional. En este año, mediante el plan vitrinas escolares se benefició a estudiantes de primero a décimo de básica (Ponce y López, 2017).

El proyecto entrega hasta la actualidad kits escolares por asignaturas, los cuales son una serie de textos que pertenecen a un nivel determinado y con asignaturas específicas entre las cuales está el texto de Historia. Este paquete de libros tuvo un valor aproximado de 1,77 para el año 2016, además estos son renovados cada año, pese a su condición préstamo, estos en muchos de los casos no son reutilizados (Ponce y López, 2017). El impacto que se buscó con este programa de gratuidad a juicio de Ponce y López (2017), no solo era en relación con las limitaciones que surgen cuando un estudiante no puede acceder a un texto, sino también homogeneizar el conocimiento al utilizar



una sola fuente de acceso a este, con la idea, de que esto permite erradicar la desigualdad a la información que muchos estudiantes de escasos recursos poseen. En consecuencia, el objetivo fue aumentar el rendimiento académico y con ello la calidad de la educación, la cual se mide en pruebas como el *Ser Bachiller*, hoy cambiada por el test *Transformar* (Ponce y López, 2017).

Para finalizar con los parámetros considerados para el uso del texto escolar de Historia de 1° curso, cabe señalar que este ejemplar forma parte de la campaña titulada “El valor del respeto”, la cual tuvo el objetivo de fomentar mediante los textos escolares la cero tolerancia a temas de violencia, abuso, discriminación y desigualdad de género. Es así que se encontró que todos los libros de este año llevan impreso en su página introductoria que el 2018 es el año del respeto. Esto como resultado de los programas *Más unidos, Más protegido*, creados para prevenir todo tipo de violencia y desigualdad de género, ideas que se relacionaron con la presente investigación, puesto que estas campañas gubernamentales plantean cambios en los contenidos escolares y en la representación de las mujeres (MINEDUC, 2018b).

#### **4. El currículo de Ciencias Sociales 2016 dentro del análisis de contenido**

En los apartados anteriores se trató acerca del eje principal de estudio, el texto escolar y el procedimiento metodológico para su análisis. En este apartado, en cambio, se desarrollará acerca del análisis de contenido con el que se procedió para lograr una comparación entre lo que propone el currículo de Ciencias Sociales 2016 y lo que expresa el texto escolar en cuanto a la representación de las mujeres. En este sentido, cabe recalcar, que esta investigación usó como fuentes primarias el texto y parte del currículo; además de fuentes secundarias para un análisis bibliográfico. Esto en base a lo que expresa Dorio et al., es decir, se utilizó “la “triangulación” como estrategia fundamental para la recogida y análisis de la información” (2009, p.179), ya que esta situación ayudó a entender la realidad desde diferentes perspectivas, las cuales aportaron conocimientos claves para este estudio.

En la parte de análisis bibliográfico se tomó en cuenta temas claves para la búsqueda de información, tales como las representaciones sociales, concepciones del currículo y del texto escolar para la primera etapa. La segunda parte se enfocó en la metodología de estudio documental en donde los temas centrales de búsqueda fueron las mujeres en el ámbito social, laboral, religioso y familiar de acuerdo con las categorías surgidas del análisis. Mientras, en cuanto al currículo, el segundo eje de estudio, dentro de las fuentes primarias se trabajó con el análisis de contenido. En



este sentido se comprende que el currículo como fuente de estudio según Vaillo (2016), tiene relevancia entre las décadas de los cuarenta y cincuenta del siglo anterior después de la conferencia de la UNESCO de 1946. Esto luego de terminada la Segunda Guerra Mundial, ya que es aquí cuando la educación se convierte en la clave para fomentar los valores, tema tratado en el primer capítulo. La finalidad era identificar y eliminar representaciones que contribuyan a la discriminación y odio entre naciones. Es aquí que se consideraron los sesgos de género en la construcción del conocimiento (Vaillo, 2016).

En este contexto se consideraron los planteamientos de la ciencia en cuanto a reivindicar la omisión de las mujeres en el conocimiento, para resolver los temas de desigualdad entre sexos. Es por tal motivo es que se reflexiona sobre lo que se reproduce en la educación con respecto a la representación de las mujeres. Los resultados fueron que en el currículo como en los textos escolares se reproducen ideologías patriarcales y prácticas androcentristas. Después de identificados estos problemas los estados no tardaron en plantearse soluciones, (ya de esto ha pasado más de medio siglo), entre las cuales se presta atención a las editoriales y los contenidos. Esta situación con la finalidad de modificar el lenguaje e incluir uno inclusivo en estos artefactos académicos. En este sentido combatir el androcentrismo y la ideología patriarcal no solo era cuestión de buscar un equilibrio en cuantificación, sino también analizar cómo se representan las mujeres (Vaillo, 2016).

Es así que después de reflexionar sobre este contexto señalado, se propuso el trabajo con el currículo de Ciencias Sociales, ya que este engloba el área de Historia a la que pertenece la muestra elegida. El año en que entró en vigencia este documento fue el 2016, es decir, esta es la reforma más actual en el tema educativo. Por tal razón, que al considerarse que los temas de igualdad y lucha por la eliminación de androcentrismos y todo tipo de discriminación por género son procesos actuales es que este estudio consideró la reforma curricular mencionada. Es por ello que, para proceder con el análisis, este estudio se enfocó en uno de los objetivos específicos propuestos, en donde fue necesario identificar todas las propuestas presentes en este documento que se relacione con el tema de mujeres, igualdad, equidad y no discriminación.

Identificada la parte del currículo centrada en la asignatura de Historia se estableció la palabra mujer y otras palabras como invisibilización, reivindicación, discriminación, equidad, género, sexo, prejuicios, marginados de la historia, protagonismo como ejes de búsqueda para identificar



las propuestas relacionadas con mujeres en el currículo. En conclusión, se puede decir que la metodología con la que se trabajó en el currículo no fue igual a la del texto escolar por dos motivos. El primero porque el objeto de estudio específico fue el libro de Historia de 1° curso y no el currículo como tal, el segundo porque lo que interesaba del documento eran las propuestas relacionadas con el tema de mujeres. En este sentido, el análisis no se basó en repetición de palabras ni en la identificación de categorías.



### Capítulo 3

#### **La representación de las mujeres en el texto escolar oficial del Primero de Bachillerato de Historia**

##### **1. Propuestas relacionadas con las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales**

###### **1.1. El currículo de Ciencias Sociales**

El objetivo general de esta investigación fue analizar los cambios y las continuidades entre las propuestas planteadas en el Currículo de Ciencias Sociales del 2016 acerca de las mujeres y su representación en el texto escolar oficial de Historia del Primero de Bachillerato de la educación pública del Ecuador. Esto con el propósito de responder a la interrogante de ¿Cómo se representan las mujeres en el libro citado? Es por ello que para el desarrollo de este estudio se debía partir de dos temas clave, el primero era identificar las propuestas presentes en el currículo antes mencionado, en vínculo con la representación de las mujeres; y el segundo, la descripción de cómo se representan ellas en la parte narrativa como en las imágenes del texto escolar. De acuerdo con lo expuesto este apartado trata todo lo relacionado con el primer punto.

Las propuestas relacionadas con el tema de las mujeres, como se ha explicado, tomaron como base el currículo de Ciencias Sociales, el cual forma parte de la reforma del 2016, como se detalló, y es el resultado de los cambios iniciados desde 1996. Esta área de conocimiento sigue la estructura del currículo general. Es decir, se destaca por organizarse en un nivel inicial, que comprende dos subniveles destinados para infantes de entre 3 a 5 años; un nivel de Educación General Básica (EGB) para estudiantes de 6 a 14 años, el que se dividió en cuatro subniveles Preparatoria, Básica Elemental, Media y Superior. Finalmente, está el Bachillerato General Unificado (BGU) y el Técnico, los que están destinados para jóvenes de entre 15 a 17 años. Además, cabe destacar que este documento distribuye sus contenidos en los niveles y subniveles antes mencionados mediante bloques y ejes temáticos repartidos en materias específicas (MINEDUC, 2016b).

En este contexto, las asignaturas del área de Ciencias Sociales fueron divididas de la siguiente manera: Estudios Sociales, destinada para el EGB, mientras que para el Bachillerato se asignó Filosofía, Educación para la Ciudadanía e Historia. En función de lo planteado, cabe destacar que estas materias se fundamentan en elementos disciplinares, epistemológicos y didácticos. El primero orientado a la pregunta ¿qué trata esta ciencia?, la cual busca la comprensión de los procesos de producción y reproducción social, y la construcción de una identidad como parte de un proyecto comunitario colectivo, factores esenciales para entender los procesos sociales.



Mientras que el segundo, se guía a ¿cómo se construye el conocimiento histórico?, el que se basó en un método de evidencia que permitió la interacción entre ciencia y realidad. Por último, están los fundamentos didácticos que ven a los textos como construcciones intelectuales, que priorizan procesos más que hechos específicos (MINEDUC, 2016b).

Otra de las características de esta reforma, según el MINEDUC (2016b), está en la contribución al perfil de salida del Bachiller, el cual se define a partir de la “justicia”, la “innovación” y la “solidaridad”. Esto fue el resultado de un conjunto de capacidades y responsabilidades que el estudiante debió adquirir a lo largo del proceso educativo. La justicia, en este contexto, está guiada para comprender las necesidades del país en la construcción de una sociedad democrática e inclusiva. Además, se propone tomar conciencia de valores como la igualdad, el respeto, la honestidad, la responsabilidad, entre otros, para llegar a ser mejores seres humanos. La innovación, en cambio, busca fomentar una mente creativa con una visión del futuro. Finalmente, la solidaridad en donde el estudiante asume una responsabilidad social basada en la empatía y la tolerancia (MINEDUC, 2016b).

Es aquí en donde se pueden vincular las áreas del conocimiento específicas, mencionadas, ya que son el medio por el cual los estudiantes llegan a este perfil de salida esperado en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Asimismo, para lograr esta finalidad el currículo está orientado a la ética que cada individuo debería desarrollar durante toda su vida escolar y después de esta (MINEDUC, 2016b). En relación a esto, Ortega (2018) sostiene que la ética es el soporte y coherencia de toda acción educativa. En este sentido, se considera la formación humana como parte del aprendizaje integral, la que busca recuperar al sujeto de la educación, desde donde se expresa, siente y piensa. Es decir, como señala Ortega:

Se entiende que una persona “formada” ya no es aquella que posee unos conocimientos y habilidades o competencias adecuados para la sociedad de su tiempo, sino, además, aquella que ha interiorizado unos valores éticos que le permiten situarse en el mundo y con los demás de una manera responsable y solidaria. (2018, p. 31)

En conclusión, como se ha señalado la educación basada en valores debe preparar al estudiante para la vida, no sólo la académica, sino también para la que se desarrolla más allá de un aula de clase. Hecho con el que concuerda Ramírez (2011), quien sostiene que la escuela no solo debe guiar en la búsqueda de conocimientos, “sino también fomentar un conjunto de valores mínimos y deseables para responder a las demandas actuales culturales, políticas, familiares, morales, etc.”



(Ramírez, 2011, p.1). Es decir, el currículo tanto general como el del área de Ciencias Sociales son pensados en torno a una finalidad, en donde se busca formar seres humanos capaces de desarrollar habilidades y competencias que les sirvan para el futuro; las que de acuerdo con Ramírez (2011) y Ortega (2018), se logra con la unión de la ética y la educación.

## **1.2. Consideraciones generales del currículo de Ciencias Sociales 2016**

El currículo de Ciencias Sociales del 2016 y las propuestas relacionadas con las mujeres, tema, que se expone como primer eje de los dos propuestos en esta investigación, guió sus resultados, primero en mencionar cuestiones generales acerca del currículo y luego se centró en exponer los vínculos obtenidos del análisis con el tema de las mujeres. Dentro del primer punto es relevante añadir que una de las características del currículo es su obligatoriedad, la cual, según MINEDUC, está dirigido a “todas las instituciones educativas del país independientemente de su sostenimiento y su modalidad” (2016b, p.5). Es decir, el currículo nacional es de carácter obligatorio no solo para el área pública, sino también para el área privada. Situación que, según Hoyos et al., (2013), es el resultado del carácter centralista y uniforme de este, con el objetivo de aportar a la unidad y la identidad nacional.

En este contexto, los resultados obtenidos con respecto a la estructura general del currículo de Ciencias Sociales contemplaron tres temas relevantes: Primero, su propósito, el que tiene como finalidad brindar a los estudiantes planes y programas especializados de acuerdo a su edad. El segundo, por su innovación constante, la cual está encargada a consultores nacionales y extranjeros, quienes de acuerdo con el MINEDUC (2016b) analizan su contenido con rigor epistemológico y curricular en todas sus áreas y niveles. Tercero, por su flexibilidad, la que, “responde al objetivo de acercar la propuesta a los intereses y necesidades de los estudiantes, a la vez que permite que esta se adapte de mejor manera a sus diferentes ritmos de aprendizaje” (MINEDUC, 2016b, p.12). En cuanto a este tema, Hoyos et al., (2013) concuerdan que la flexibilidad del currículo debe estar adaptada a las realidades y las necesidades de la comunidad educativa. Sin embargo, este ideal chocó con el carácter universal y obligatorio de este, por lo cual muchas veces la flexibilidad resulta compleja en la práctica en un mundo tan diverso.

Otro aspecto clave del currículo es que está organizado en 3 bloques. El primero corresponde a *Historia e Identidad*; el segundo, a *Los Seres Humanos en el Espacio* y el tercero es el bloque de *Convivencia*. En el caso del bachillerato estos tres bloques se reparten en las asignaturas de



Historia, Filosofía y Educación para la Democracia. En este contexto se tiene que la asignatura de Historia pertenece al bloque número 1. Ya dentro de este bloque los contenidos se organizan dentro de cuatro ejes temáticos: el eje 1, los orígenes y las primeras culturas de la humanidad; el eje temático 2, de la Edad Media a la Modernidad; el eje temático 3, América Latina mestizaje y liberación; y el eje temático 4 economía, trabajo y sociedad. Esta estructura está repartida en los tres niveles de bachillerato, en el caso de nuestro texto le corresponde el primer eje temático. Además, dentro de cada eje temático se encuentra una organización que destaca las destrezas con criterio de desempeño las que, según el MINEDUC, pretende que:

Los estudiantes movilicen e integren los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos en ellas en situaciones concretas, aplicando operaciones mentales complejas, con sustento en esquemas de conocimiento, con la finalidad de que sean capaces de realizar acciones adaptadas a esa situación y que, a su vez, puedan ser transferidas a acciones similares en contextos diversos. (2016b, p.15)

El Bachillerato de acuerdo con el MINEDUC (2016b), es considerado como la última etapa de aprendizaje para la culminación del proceso educativo propuesto por este. En consecuencia, este documento propone que los estudiantes tengan las habilidades y capacidades necesarias para integrarse a la sociedad como ciudadanos con deberes y responsabilidades. Por tal motivo se considera que los conocimientos históricos contribuyen al perfil esperado de los jóvenes por “medio del conocimiento y valoración de la identidad cultural individual y colectiva de los pueblos” (MINEDUC,2016, p. 179). Esto se logra desde el análisis y comprensión de los procesos históricos que han acompañado a los seres humanos en el tiempo. Estas son las consideraciones generales que componen el currículo en el Bachillerato como en la asignatura de Historia (MINEDUC, 2016b).

### **1.3. El currículo y las propuestas para el aprendizaje sobre mujeres**

Después de todo lo expuesto acerca del área de Ciencias Sociales, se continuó con la identificación y detalles de las propuestas con relación a las mujeres presentes en el currículo. En este punto es preciso considerar que estos planteamientos encontrados están relacionados con la igualdad de género y la reivindicación de las mujeres. En este sentido, las frases con las que se creó conexiones en relación con la temática planteada se expresan de la siguiente manera: el currículo incluyente frente a la invisibilización; las mujeres y los vencidos de la historia; y las mujeres y su protagonismo en la historia. Estas relaciones surgieron a partir de una búsqueda guiada mediante la palabra mujer y otras palabras relacionadas, que se detallaron a profundidad en el *capítulo 2*.





La primera temática que propone el currículo con relación a las mujeres, es acerca del currículo incluyente frente a la invisibilización, la cual tiene la finalidad de visibilizar a los actores sociales olvidados en la historia. En este punto cabe señalar que este tema no alude directamente la palabra mujeres, sin embargo, las conexiones surgieron por el denominativo invisibilización y prejuicios por índole sexual que las incluye de manera directa. Es así que, con respecto a la noción de la invisibilización, se puede decir que este tema ha sido tratado en la historia de manera frecuente en los últimos siglos. En este sentido, Perrot (2009), por ejemplo, menciona que la invisibilización con relación a las mujeres se dio porque ellas fueron relegadas más a los ámbitos privados que a los públicos, en los cuales la historia se interesó más. Es por ello que, según la autora “escribir la historia de las mujeres es sacarlas del silencio en que estaban sumergidas” (2009, p.9).

En este sentido, desde la postura de Perrot (2009), se planteó recuperar las voces perdidas de la historia, pero desde la ciencia histórica. Es aquí en donde se relaciona la invisibilización con las mujeres y la historia, ya que se expresa que ellas fueron ausentes por siglos, no es sino hasta los 1970 que, de acuerdo con la autora, se origina la historia de mujeres como resultado de factores científicos, sociológicos y políticos. En lo científico, por ejemplo, como consecuencia de la reconciliación de la historia y la antropología, en donde se plantea a las mujeres como sujetos y se redescubre a la familia, ámbito de mayor presencia de las mujeres. En lo social se da por la incursión de las mujeres en la vida universitaria, la política y en los movimientos de liberación de las mujeres. En este ámbito, este tema se incorpora en la ciencia y luego en la educación por medio currículo desde un punto conceptual basado en la actualización de contenidos que busca equidad e igualdad. (MINEDUC, 2018).

La integración de las mujeres, en cada vez más ámbitos y prácticas sociales, han permitido reflexionar sobre su condición de desigualdad histórica. Es por ello que organizaciones como la ONU y la UNESCO han promovido las nociones de una educación transformadora e incluyente para las mujeres, situación expresada desde los currículos nacionales. En este contexto, se incluyó el currículo de Ciencias Sociales, el cual según el MINEDUC expresa que:

Se constituye en un desafío, porque su enfoque y visión sea en verdad mundial y no predominantemente occidental; porque sea incluyente y dé cuenta de todos los actores sociales, en especial de aquellos invisibilizados y marginados de la Historia y la Historiografía por prejuicios de índole geográfica, sexual, étnica, cultural, social, económica, etc. (2016b, p.51)



Es por tales motivos que esta es considerada una de las propuestas que se vincula de manera directa con la representación de las mujeres. Sin lugar a duda los marginados de la historia, como se menciona, no solo son las mujeres, sino también otros sectores sociales como mestizos, indígenas, niños, ancianos, afrodescendientes, personas con necesidades especiales y más, que también han sufrido de invisibilización (MINEDUC, 2016b). Además, con lo referido enfoque occidental en el currículo, que hace referencia la cita anterior, es de conocimiento que la visión en la que se basó la enseñanza de la historia giraba en torno a fechas y héroes representativos en donde se dejó de lado a los otros grupos sociales antes mencionados (López, 2020). En la actualidad, las sociedades apuestan por la integración y la inclusión holística, que incluye tanto actores como conocimientos. No obstante, como manifiesta López (2020), este es aún uno de los retos de la nueva enseñanza en historia.

Las mujeres y los vencidos de la historia es otra propuesta de currículo y da continuidad a lo mencionado con la inclusión y la invisibilización en donde se agregó una nueva idea, las demandas de estos grupos específicos, lo que a su vez se resume en la reivindicación. En este sentido, el currículo indica que uno de los elementos en los que se basa su estructura se direccionan a:

el empeño por incluir la visión de los “vencidos” y sus demandas y sueños: asiáticos, hindúes, medio orientales, musulmanes, afro-descendientes, indígenas, ecologistas, obreros, campesinos, etc., y, de manera particular, frente al poder masculino las mujeres, cuyo tratamiento ha sido incluido de modo transversal, pues “Con esta relación se puede juzgar el grado de cultura del hombre en su totalidad” (Marx, 1985). (MINEDUC, 2016b, p. 176)

En este punto se obtuvo una nueva propuesta que alimentó esta investigación, puesto que el tema de las demandas y los sueños de los grupos considerados “vencidos”, entre ellos las mujeres, permiten un enfoque de inclusión y reivindicación. Para ello es pertinente tener claro dos ideas: la de los vencidos y la transversalidad que se menciona en el currículo. En este sentido surge la idea de que “La historia la escriben los vencedores” frase atribuida al escritor George Orwell en 1944, para hacer mención que la historia se ha escrito a imagen y semejanza de lo que sus protagonistas querían representar. Concepciones que luego, según Mansilla (2021), se resumieron en nociones como el héroe frente al villano; el capitalismo frente al comunismo; el blanco frente al negro, mestizo o indígena; el hombre frente a la mujer, ideas occidentales de ver el mundo que han predominado por siglos. En consecuencia, frente a esto el currículo se apega a lo que la ciencia



propone, ver el mundo desde la visión de “otro”, desde aquellos grupos invisibilizados, mencionados en párrafos anteriores (MINEDUC, 2016b).

Estas propuestas como se ha visto están guiadas por temas como la igualdad de género, en donde el currículo plantea un proceso de reivindicación centrado en representar el protagonismo de las mujeres en la historia. En este sentido, cuando se busca en el currículo propuestas relacionadas con ellas estas se materializan mediante objetivos, destrezas, criterios e indicadores de evaluación. En este contexto, el currículo propone 8 objetivos, los que tratan acerca de la cultura, la historia, los sistemas económicos y las fuentes de información que se desarrollan en los 3 niveles del bachillerato. Dentro de lo señalado se tienen que para el Primero de Bachillerato de destina un objetivo que incluye a las mujeres, el cual dice:

O.CS.H.7. Reivindicar el rol histórico de la mujer y otros grupos sociales invisibilizados, destacando su protagonismo en la producción material y espiritual de la sociedad, en la invención y reproducción de saberes, costumbres y valores, y sus luchas sociales, para analizar y cuestionar diversas formas de discriminación, estereotipos y prejuicios. (MINEDUC, 2016b, p.63)

Este objetivo planteado es como la suma de lo que ya se ha tratado en cuanto a los planteamientos que el currículo propone de manera general en el área de Ciencias Sociales como específica en el caso de historia. Situación que se conecta con los criterios de evaluación, los cuales, a juicio de Pérez et al., (2017) son un componente del plan de estudios, el cual responde a la importancia de la evaluación en un proceso de enseñanza aprendizaje. Además, estos tienen la finalidad de medir los aprendizajes alcanzados por los estudiantes para identificar aciertos y errores. En el caso de historia, el currículo plantea que, un criterio de evaluación busca medir el grado aprendizaje alcanzado por el estudiante. Es por ello que se proponen 21 criterios de evaluación los que abarcan las destrezas con criterio de desempeño. De los cuales sólo uno menciona a la mujer de la siguiente manera:

CE.CS. H.5.4. Explica y valora el papel protagónico de la mujer a lo largo de toda la historia, desde la comunidad primitiva hasta el presente, destacando sus liderazgos intelectuales y políticos, sus luchas contra la dominación y sus distintos roles sociales. (MINEDUC, 2016b, p.65)

En relación con este tema se refleja una continua repetición de la reivindicación y el rol protagónico de las mujeres en la historia, cómo definiría Perrot, esta ciencia “empezó por una historia de las mujeres víctimas para llegar a una historia de las mujeres activas” (2009, p.8). En este sentido el currículo plantea tratar ámbitos públicos en los que las mujeres se desarrollaban,



acercados a lo intelectual y lo político. Además de enfatizar en sus luchas en contra de la dominación. En este punto cabe señalar otro criterio de evaluación que implementa el tema del matriarcado, el patriarcado y el machismo al proponer lo siguiente:

CE.CS. H.5.3. Analiza y evalúa la organización social y educativa de la comunidad primitiva matriarcal y su crisis a partir de la división del trabajo, la aparición de la propiedad privada, las clases sociales y el predominio patriarcal sustentado en la apropiación privada de la riqueza social y el machismo. (MINEDUC, 2016b, p.63)

Como se ha podido señalar que estos dos criterios conectan nuevamente con la reivindicación y el protagonismo. Es así que es necesario resaltar el tema reivindicativo, el cual no expresa un punto de origen claro. Sin embargo, se puede decir que es el resultado de la lucha constante de las mujeres a lo largo de la historia por la igualdad. En este sentido se puede destacar por ejemplo la Revolución Francesa con la declaración de los derechos de la mujer, las organizaciones obreras para reclamar sus derechos, el Mayo francés de 1968, en donde la discusión ya no era solo sobre temas laborales. Sin duda los datos mencionados son solo una mínima parte de los momentos que permiten hablar sobre un proceso de reivindicación de la condición de las mujeres (Gamba, 2008).

En este contexto es relevante hablar, también, del feminismo. Si bien esta investigación no pretende tratar este tema, ni enfatizar sobre su desarrollo histórico, sin embargo, si es necesario mencionar sobre su aporte a la reivindicación, pues el feminismo según Gamba (2008), no es un concepto, sino un sistema de ideas que reflexiona sobre las condiciones de las mujeres en ámbitos como la familia, la política, el trabajo y la educación. Asimismo, este considera temáticas como la opresión, la división sexual del trabajo, los roles sociales entre otros. En este punto es interesante destacar la búsqueda de igualdad como una de las bases que impulsan a los movimientos feministas (Gamba, 2008). Es por ello que, de acuerdo con Perrot (2009) no se puede negar que estos han aportado la historiografía y la memoria, en la historia de las mujeres.

En resumen, se tiene que los criterios de evaluación incluyen las destrezas, a lo que se le suman los indicadores de evaluación, los que según el MINEDUC (2016b) se plantean como logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar en los diferentes niveles de educación. En este sentido se tienen que los criterios de evaluación CE.CS. H.5.3. y CE.CS. H.5.4. de los 21 que hay en total que tratan temas relacionados con mujeres y que dentro de estos se encuentran 17 destrezas con criterio de desempeño, que corresponden al primer criterio y 10 al segundo. Dentro de estos 17 criterios se tiene que 11 de ellos corresponde a temas de mujeres, los que incluyen las 6



destrezas que pertenecen al Primero de Bachillerato. Además, con lo que respecta a los indicadores, los cuales depende de los criterios, se tiene que de los 4 solo 3 mencionan a las mujeres de la siguiente manera:

**Tabla 2**

*Indicadores de evaluación relacionados con mujeres*

<b>Criterio de evaluación al que pertenece</b>	<b>Indicador de evaluación propuesto</b>
CE.CS. H.5.3.	I.CS.H.5.3.2. Analiza las causas y circunstancias que originaron la crisis de la comunidad matriarcal, la propiedad privada sobre los medios de producción y la transformación de la concepción del ser humano como cosa o mercancía. (J.1., J.3.)
CE.CS. H.5.4.	I.CS.H.5.4.1. Analiza el rol y la influencia de la mujer en los diferentes tiempos y espacios, destacando su papel en la sociedad primitiva, sociedad del Medio Oriente, Roma y Grecia antigua y la Colonia, y su protagonismo en Atenas y Esparta. (J.4., I.2.)  I.CS.H.5.4.2. Examina la diversidad de pensamiento en la concepción y protagonismo de la mujer, destacando el pensamiento judeocristiano, la cacería de “brujas”, y el rol de la mujer en la sociedad islámica, valorando el protagonismo sociopolítico de Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña y Rigoberta Menchú en los procesos de liberación de Ecuador y América Latina. (J.4., I.2.)

Nota. Fuente: (MINEDUC, 2016b, pp.204-205)

En la *tabla 2* se puede visualizar los tres indicadores de evaluación con relación a las mujeres que propone el currículo de Ciencias Sociales de los cuales solo el I.CS.H.5.3.2. y I.CS.H.5.4.1. pertenecen al Primero de Bachillerato y los demás están repartidos en los otros niveles. Como se ha mencionado la ubicación tiempo espacio que propone el currículo en este nivel de enseñanza abarca la Prehistoria y la Edad Antigua, contexto en el que se expresa la historia de las mujeres y su representación. Finalmente, como se manifestó dentro de estos criterios e indicadores hay 17



destrezas de las cuales 10 pertenecen al eje temático 1, 4 al 2, 1 al 3 y 2 al 4. Es decir, la mayoría de destrezas pertenecen al texto de primer curso que se estudió.

Por otro lado, la transversalidad, el otro punto clave de este apartado, hace referencia a “una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio” (Velázquez, 2009, p.36). De tal modo que un tema de interés social como el caso de la igualdad de género no se verá de manera aislada, sino más bien en todos sus contenidos. Esto se planteó como la solución a los problemas de desigualdad social existentes en la educación. Es así que el Ecuador, en el contexto educativo proponen 3 ejes transversales: Ciudadanía Democrática + Interculturalidad, Educación sexual integral + género y, Salud + Medio Ambiente. En relación con el género, la transversalidad se basa en la reivindicación, integración, igualdad y equidad, planteamientos que son tratados en todas las materias y los niveles educativos (Velázquez, 2009).

La educación formal como se ha señalado está expuesta a grandes presiones sociales, políticas y culturales, las que exigen una pronta solución a las problemáticas sociales que surgen. En este ámbito, está la búsqueda de la igualdad y la equidad de género, temas que han dado origen al surgimiento de estrategias que permitan identificar y erradicar todo tipo de desigualdad presente entre sexos (Durán, 2012). Es por lo que de acuerdo con Ramírez (2011) y Durán (2012), se planteó la transversalidad con la finalidad de introducir valores y actitudes que posibiliten la igualdad de género más allá de la vida escolar. Es decir, según Durán:

La Transversalidad de Género surge de las reflexiones, análisis y valoraciones de las prácticas y políticas realizadas para lograr la igualdad y equidad entre hombres y mujeres, evidenciándose que, si bien se han logrado avances importantes en este terreno, no se estaba logrando modificar los elementos o factores estructurales que configuran la desigualdad. (2012, p.26)

En efecto, como lo manifiesta el autor esta propuesta de transversalidad implica no sólo una solución a los problemas de desigualdad que aquejan a la sociedad, sino también en relación con otros sectores y ámbitos como por ejemplo el medio ambiente, la pobreza, las discapacidades, entre otros. Además, implica el involucramiento e incorporación de acciones que permitan el cambio y la transformación social. En otras palabras, los ejes transversales permiten situar ciertos contenidos clave para lograr nuevos proyectos sociales que permitan un mundo más justo y solidario como lo expresa el currículo. En este contexto surgen los ejes transversales, puesto que



estos permiten señalar un camino y una meta que permita el desarrollo pleno de la humanidad (Durán, 2012).

Las mujeres y su protagonismo en la historia, es la última de las propuestas consideradas en el currículo de Ciencias Sociales. En este sentido esta área quiso reflejar en sus contenidos la suma de lo que se ya se ha tratado en párrafos anteriores sobre la reivindicación, la invisibilización y la transversalidad con relación al género. Es por esta razón que se proponen destrezas que enfatizan el protagonismo de la mujer en la historia. En este contexto, el rol activo de las mujeres en esta ciencia se integra en el texto de Historia del Primero de Bachillerato con los temas de las antiguas civilizaciones como Mesopotamia, Egipto, China, Grecia, Roma. (MINEDUC, 2016b). Es así que se puede decir, que el currículo plantea lo que de acuerdo con García-Peña (2016) sería una historia en donde no se puede negar la existencia de las mujeres como sujetos históricos activos. En efecto, a lo largo del texto se puede apreciar temas que se centran en el protagonismo de las mujeres en la historia.

## **2. La representación de las mujeres en la composición y la estructura del texto oficial del primero de Bachillerato de Historia**

En el apartado anterior se trató acerca del Currículo de Ciencias Sociales y en particular el área de historia y las propuestas relacionadas con las mujeres. Dentro de las que se rescató varios elementos como la reivindicación y el rol protagónico que ellas han tenido y tiene en la ciencia histórica. Además, describir el contenido de estas propuestas, las que son desarrolladas a través sus objetivos, destreza, criterios e indicadores de evaluación, los cuales permitirán realizar análisis y comparación entre el currículo y el texto escolar oficial del Primero de Bachillerato. Para esta finalidad se comenzará por cuestiones generales relacionadas con la estructura del texto y una breve descripción de las unidades de contenidos, las que como se menciona incluyen las destrezas con criterio de desempeño en torno a los temas de Prehistoria e Historia Antigua.

El texto del estudiante de Historia del Primero de Bachillerato fue impreso en junio del año 2018 en su quinta edición, la primera fue realizada en 2016. La empresa encargada de su creación es la Editorial Don Bosco en conjunto con el grupo Edebé y las librerías LNS, las que elaboran y comercializan textos escolares para instituciones públicas o privadas acorde a las tendencias pedagógicas. Es decir, son especialistas en contenidos escolares por más de un siglo. Esta editorial mantiene su área de producción en textos para la educación pública para estudiantes desde el primer grado hasta el tercero de bachillerato en todas sus áreas de estudio. Además, cabe destacar





que para su elaboración, edición y validación trabajan en forma conjunta con el gobierno nacional (Mercurio, 2021).

En cuanto a su aval se tiene que este fue realizado por la Universidad Politécnica Salesiana en el año 2016 en donde obtuvo su certificación curricular. Esto como resultado de una serie de reformas, que según el MINEDUC (2020) consideraron al libro como una herramienta clave para el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello en la última década se creó el proceso de certificación curricular iniciado en el año 2010 en donde participaban funcionarios del de la Dirección Nacional de Currículo. Ya para el año 2015 este proceso se modificó mediante Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-ME-2014-00021, en donde la certificación curricular pasó a responsabilidad de las universidades como en el caso del texto de Historia. Mientras que en 2019 este proceso se renovó para otorgar certificación a autores y editores con la finalidad de otorgar rigor científico y garantizar la calidad de los textos escolares (MINEDUC, 2020).

Este texto como se ha podido explicar presenta una serie de características, que no solo son su editorial o su proceso de certificación. Además, se puede destacar que su portada siempre se actualiza con insignias gubernamentales de la época en este caso es la de *Toda una vida*, plan de gobierno del ex presidente Lenin Moreno en su mandato 2017-2021. Luego se tiene una breve introducción que estructuran la presentación de los textos en este caso es 2018: El valor del Respeto campaña inaugurada en el ciclo escolar Sierra de los años 2018-2019 en el periodo de Fander Falconí, quien estuvo a cargo del Ministerio de Educación hasta diciembre del 2018. El año de respeto inspirado en la cero tolerancia al abuso, violencia y discriminación de cualquier tipo, es el denominativo de la campaña *Más Unidos*, la que planteó promover la equidad de género, justicia social, equidad entre otras (MINEDUC, 2018a).

Para continuar con la presentación del texto se encuentra un apartado que menciona la finalidad de esta propuesta de Historia de primer curso en donde se hace referencia al fomento de aprendizajes prácticos para el desarrollo de destrezas. Esto con la finalidad de integrar la educación a un entorno innovador y tecnológico que atienda a la diversidad y refuerce la inteligencia emocional. Además, enfatiza en el afloramiento de la creatividad y la incorporación de recursos digitales, los que son el reflejo de los propósitos del Ministerio de Educación y el currículo nacional. Todo esto con la finalidad de generar seres sensibles a la justicia social para lograr un mundo mejor. Estas son las ideas clave que se impregnan en la presentación del texto con la misión





de hacer entender a los estudiantes los propósitos de esta herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje (MINEDUC, 2018a).

La siguiente característica del texto es un recuento de cada uno de los contenidos que se desarrollan en 6 unidades de estudio propuestas que se tratan en dos quimestres de una duración de 10 meses como tiempo propuesto por el gobierno para un año escolar, los que se estructuran de la siguiente manera:

**Tabla 3**

*Contenidos por unidad de estudio*

<b>Número de unidad</b>	<b>Título de la unidad</b>	<b>Contenidos</b>
<b>0</b>	<b>El mundo en entreguerras</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El inicio de la Edad Media</li><li>• El inicio de la Edad Moderna</li><li>• Época Contemporánea</li></ul>
<b>1</b>	<b>Cultura y trabajo en la Historia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Historia</li><li>• Historiografía</li><li>• La cultura</li><li>• El trabajo</li></ul>
<b>2</b>	<b>El origen de la humanidad</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evolución de los homínidos</li><li>• Arte y religión en el Paleolítico y el Neolítico</li><li>• Las construcciones megalíticas</li><li>• Impacto de la domesticación de plantas y animales</li><li>• La mujer en la sociedad primitiva</li><li>• El origen del patriarcado</li></ul>
<b>3</b>	<b>Civilizaciones fluviales de la antigüedad</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los grandes aportes culturales de las civilizaciones fluviales de la antigüedad</li><li>• Mesopotamia</li><li>• China y sus grandes aportes</li><li>• India</li><li>• Egipto y su legado</li><li>• La mujer en el antiguo Oriente</li></ul>
<b>4</b>	<b>Grecia, la cuna de Occidente</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Origen de Grecia</li><li>• El origen de las Polis</li><li>• Las colonizaciones griegas</li><li>• Dos tipos de polis: Atenas y Esparta</li><li>• La etapa helenística</li><li>• La cultura griega</li></ul>

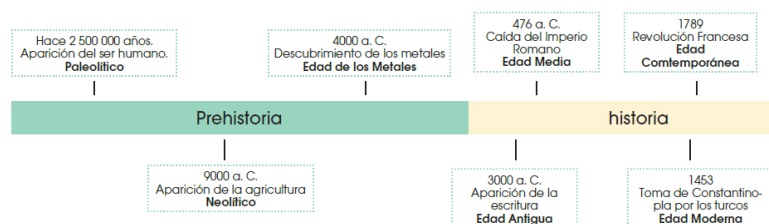
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influencia griega en el mundo</li> </ul>
5	<b>La civilización Romana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los orígenes y la monarquía</li> <li>• La República</li> <li>• La expansión y la crisis de la República</li> <li>• El Imperio Romano</li> <li>• El legado cultural de Roma</li> <li>• El cristianismo</li> </ul>
6	<b>El judaísmo, su influencia en Occidente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origen e historia de los hebreos</li> <li>• Edad Media</li> <li>• Israel, hoy</li> <li>• Influencia del judaísmo en Occidente</li> </ul>

Nota. Fuente MINEDUC, 2018a, Historia 1° curso

Como se puede apreciar en la tabla 3, los contenidos propuestos dentro de las 6 unidades responden al eje temático 1 del currículo de Ciencias Sociales. En este sentido se comienza con una unidad 0, la cual trata de dar un resumen sobre la Edad Media, la Moderna y Contemporánea, ya vistas desde el octavo de básica, y que además son un complemento a la Edad Antigua que el texto desarrolla. Es así que esta unidad comienza con una línea de tiempo relacionada con la prehistoria e historia, en donde se puede visualizar una serie de fechas alusivas al inicio y fin de cada Edad como se ve en la *Ilustración 1*

### Ilustración 1

#### *Línea de tiempo de la Prehistoria e Historia*



Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a, p.11

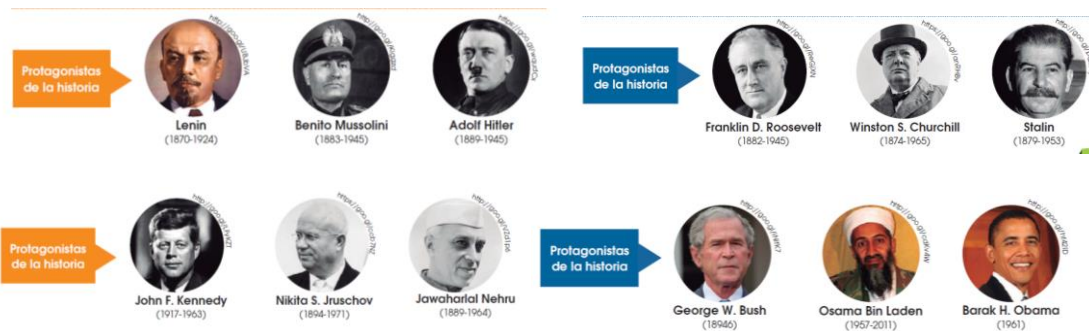
Esta unidad es la más corta a comparación de las otras planteadas en el libro, pues tan solo consta de 5 páginas que van desde la 11 hasta la 15, las que en su desarrollo mencionan hechos relevantes como: la ocupación de Roma, los pueblos bárbaros, la Conquista de Constantinopla, el Renacimiento, el Humanismo, las guerras mundiales y algo sobre la independencia del Congo. Lo

interesante de esta unidad en relación con las mujeres y en busca de la transversalidad que propone el currículo es que no hace referencia alguna a las mujeres ni de manera directa ni indirecta. Sin embargo, si trata acerca de la igualdad étnica de manera transversal con una adaptación del discurso del primer ministro del Congo Lumumba en 1960, en donde se menciona la lucha por la igualdad de las etnias negras frente a las blancas, esto se puede apreciar en la página 15 de texto (MINEDUC, 2018a).

Como se ha explicado en el párrafo anterior no solo la unidad 0 no trata el tema de las mujeres de manera transversal o directa, sino que representa una serie de imágenes de hombres en donde se hace mención a ellos como los “protagonistas de la historia” como se puede apreciar en las siguientes ilustraciones extraídas del texto (*ver ilustración 2*):

## Ilustración 2

*Imágenes que muestra los protagonistas de la historia en el siglo XX y XXI*



Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a, pp, 13-14

Esta situación es necesaria rescatar en esta investigación, pues causa una ruptura entre las propuestas y la práctica, puesto que como se puede apreciar en estas imágenes no hay ninguna mujer dentro de lo que el libro denomina “protagonistas de la historia”. Esta representación no solo contradice lo planteado en la primera página del texto (la portada) en donde se menciona que “un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres” (MINEDUC, 2018a), sino también la propuesta en donde se plantea una historia no desde la visión occidental basada en héroes y villanos. Es decir, el texto no cuida lo que representa, ni busca un equilibrio entre imágenes.

La primera unidad del texto trata sobre el desarrollo y conceptualización de la historia e historiografía, además de nociones de cultura y el trabajo. En cuanto a la relación con mujeres estas aparecen en 15 de las 33 imágenes que se presentan en los contenidos de las cuales solo 9 pertenecen a mujeres y 6 son mixtas. En este sentido se puede decir que el texto busca un equilibrio con la parte narrativa, pues en esta se ve en repetidas ocasiones la palabra historiador, o los historiadores para designar colectivos de hombres y mujeres, puesto que las imágenes que representan la actividad son de mujeres como se puede ver en estas imágenes:

### **Ilustración 3**

*Imágenes alusivas al trabajo del historiador*



Nota. Fuente: MINEDUC, 2018, pp.20-22

Estos ejemplos (*ver Ilustración 3*) con relación al tema de la historia y su trabajo que representa a la mujer como profesional, tema que se tratará a profundidad más adelante. La siguiente temática de la unidad es la historiografía y sus corrientes en donde el tratamiento de sus contenidos se hace desde una visión masculina. Es decir, se presentan solo imágenes de hombres, en dónde se deja de lado a las mujeres de la historiografía. Es así que se hace referencia a Comte, Marx, Croce, Bloch, Ginzburg, Hegel entre otros, situación que no busca un equilibrio en las imágenes, y que, además, se ahonda más cuando en las páginas siguientes se expone de la cultura y el trabajo con el uso de la palabra hombre para referirse a la humanidad como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1:

Este sentido que le damos a la palabra cultura es el más respetuoso de la diversidad de grupos humanos porque: No discrimina entre «hombres cultos» y «hombres incultos», como lo hacía el concepto del Romanticismo. En cambio, hablamos de «diferencias culturales». (MINEDUC, 2018a, p.31).



## Ejemplo 2:

El trabajo es una actividad humana. Y por ser el hombre un ser social, el trabajo como actividad productiva adquiere una dimensión colectiva, ya que busca la supervivencia de la tribu, del clan, de la familia, del pueblo, de la ciudad, de la civilización. (MINEDUC, 2018a, p. 33).

Después de ver estos ejemplos es necesario hacer énfasis en el lenguaje sexista, puesto que el texto en su primera plana manifiesta que:

Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras, tales como las personas (en lugar de los hombres) o el profesorado (en lugar de los profesores), etc. Sólo en los casos en que tales expresiones no existan, se usará la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a las personas del sexo femenino como masculino. Esta práctica comunicativa, que es recomendada por la Real Academia Española en su Diccionario Panhispánico de Dudas, obedece a dos razones: (a) en español es posible <referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino>, y (b) es preferible aplicar <la ley lingüística de la economía expresiva> para así evitar el abultamiento gráfico y la consiguiente ilegibilidad que ocurriría en el caso de utilizar expresiones como las y los, os/as y otras fórmulas que buscan visibilizar la presencia de ambos sexos. (MINEDUC, 2018a)

En este sentido, cabe mencionar de acuerdo con Arango (2018), que las instituciones ecuatorianas públicas como privadas plantearon el uso del lenguaje inclusivo en el gobierno del expresidente Rafael Correa. Esto con la intención de promover la igualdad de género, tema propuesto por entes como la ONU y UNESCO. Este contexto señalado es relevante porque no solo en el texto señalado se encontraron frases alusivas a este tema, sino en todos los textos de la educación pública del Ecuador, así como en otros documentos no relacionados con educación, los que pretenden incorporar el lenguaje inclusivo, pero también hacer uso de la economía de palabras con el empleo de masculinos como se puede ver en el siguiente ejemplo de un documento público.

Nota de redacción: En esta publicación se utiliza la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a las personas del sexo femenino como masculino. Práctica comunicativa en la que no hay intención discriminatoria alguna, sino la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva, recomendada por la Real Academia Española. (MINEDUC, 2018b, p.2)

Como se puede apreciar, las pretensiones de las instituciones públicas no llegan a un acuerdo claro acerca del lenguaje, ya que unos pretenden fomentar igualdad de género y otros se respalda en la economía de palabras propuesta por la Real Academia de la Lengua Española (RAE). En efecto,



se puede visualizar que el texto analizado no logra combatir los problemas en el lenguaje, puesto que se han podido ver claros ejemplos de lenguaje sexista, ya que en reiteradas ocasiones se reproduce una historia en lenguaje masculino pese a que pueden hacer uso del parafraseo para lograr alcanzar lo propuesto en la nota acerca del lenguaje encontrado en la portada. (MINEDUC, 2018a).

Por otra parte, se continuó con la unidad dos trata el tema de la hominización, los periodos de Neolítico y Paleolítico, la sedentarización, y algo sobre el matriarcado y patriarcado. En este contexto, cabe destacar que se comienza a usar las palabras hombres y mujeres en forma conjunta para describir diferentes situaciones de la Prehistoria, la agricultura, el sedentarismo, entre otras. Además, que es la primera unidad que propone tratar acerca del rol de las mujeres en las sociedades primitivas al mencionar su protagonismo en esta etapa. En este sentido se hace referencia a la agricultura, la salud y la religión. El tema de las mujeres se presenta no en forma conjunta con la Prehistoria, sino más bien se le da un tratamiento por separado. Finalmente, en cuanto al lenguaje se encontró menos alusiones sexistas en las unidades anteriores, pues solo se menciona al “hombre Cromañón” y al “hombre Neandertal” frases en las que se puede suprimir la palabra hombre, que en reiteradas ocasiones si se lo hace al mencionar Habilitis, Australopitecos, Cromañón, Neandertales, entre otras que omiten la palabra hombre en su tratamiento (MINEDUC, 2018a).

En la unidad 3, en cambio es cuando se comienza a desarrollar la Edad Antigua con las civilizaciones de Mesopotamia, China, India, y Egipto. Los temas que se desarrollan en cuanto a cada cultura del antiguo oriente son cultura, sociedad, economía, política, religión entre otros. En esta parte del texto, también se destina un espacio para tratar las mujeres que se titula La mujer en el antiguo Oriente, en donde nuevamente se retoma cada civilización para detallar el rol de las mujeres en esta. De forma que se les excluye del relato general para añadirlas en un apartado que menciona sus aportes en cada una de estas culturas. Sin embargo, cuando se revisó los contenidos que se plantean en cada tema ninguno de estos enfatiza ni en hombres ni mujeres en su narrativa. (MINEDUC, 2018a).

La siguiente unidad es Grecia, la cuna de Occidente, la que trata todo lo relacionado con el tema de la civilización griega y sus aportes a la humanidad, nuevamente se repite el esquema de la unidad anterior y se propone ver su economía, cultura, sociedad, política, en donde se hace referencia a la democracia y a Atenas como el lugar de surgimiento. En cuanto a las mujeres se



plantean conocimientos acerca de su condición en Atenas y Esparta. Además, se agrega un espacio que trata acerca de las mujeres destacadas en Grecia como sacerdotisas, filósofas, matemáticas, poetas, entre otras. Lo interesante en esta unidad es que cuando se explica esta temática se recalca las relaciones que estas mujeres tuvieron con personajes destacados como Aristóteles, Pitágoras, Platón, Cicerón entre otros, como lo diría Andder-Egg (1987) las mujeres se representan como una sombra de un personaje masculino.

Otro punto interesante de la unidad 4, es que cuando se trata de manera general el tema de la cultura griega con relación a la filosofía, las ciencias exactas, el teatro y la literatura el protagonismo de la mujer se olvida. Por ejemplo, cuando se habla de la filosofía, sus inicios y periodos se menciona a Tales de Mileto, Sócrates, Platón, Aristóteles e Hipócrates y ya no se hace referencia a Diotima que según el texto fue la que le enseñó filosofía a Sócrates. Otro claro ejemplo de segregación es cuando se trata sobre las matemáticas se escribe lo siguiente: “Tales de Mileto y Pitágoras de Samos fueron destacados matemáticos y Euclides estableció las bases de la geometría” (MINEDUC, 2018a, p. 136) y se vuelven a suprimir a las mujeres, ya mencionadas, en hojas anteriores de la siguiente manera “Junto con Teano, Hipatia fue una de las pioneras de las Matemáticas” (MINEDUC, 2018a, p. 128).

Estos ejemplos, crean en el lector una división clara entre sexos en donde las mujeres están, pero que al mismo tiempo son excluidas cuando se trata el tema de manera general dentro de la cultura griega. En otras palabras, esta división se asemeja a lo que Ander-Egg (1987) menciona como “sello masculino” o lo que se alude como una historia escrita en masculino difícil de transformar (MINEDUC, 2018a). No obstante, el texto nos permite comprender que los dos sexos contribuyeron a la naciente filosofía de manera activa sin las dicotomías creadas. Situación que no se ve reflejada en el tratamiento de cada tema estudiado, puesto que se presentan a las mujeres como parte de una historia particular. En este sentido Scott (2008) manifiesta que esta situación confirma la marginación que las mujeres viven en la historia enseñada.

La unidad 5 *La civilización romana* nos permite comprender esta cultura y sus características mediante contenidos como sus orígenes, su política, su expansión, su crisis, su economía, su organización social, su arquitectura, su comercio, su vida cotidiana, su arte, su escultura, y su legado en el derecho civil y la religión con el cristianismo. En cuanto a las mujeres dentro de esta unidad hay un tema específico que trata sobre la condición de ellas en esta civilización. Es así que



se menciona su estatus social y sus roles con relación a la familia, el matrimonio y los hijos. Finalmente, este apartado desarrolla una breve bibliografía y participación en la vida política de Gala Placidia, emperatriz y reina que tuvo una participación activa en Roma (MINEDUC, 2018a). En este punto cabe recalcar que nuevamente los contenidos presentan una división entre hombre y mujeres significativa, pues cuando se trata el tema de la sociedad romana se hace referencia a patricios, plebeyos, esclavos y extranjeros de manera referidas para los hombres como se puede interpretar en el siguiente fragmento:

Los patricios y los plebeyos eran ciudadanos, eran libres y tenían derechos. Los extranjeros, que eran hombres libres, y los esclavos, que no tenían ningún derecho y carecían de libertad, eran considerados no ciudadanos. Los plebeyos se sublevaron en varias ocasiones para conseguir los mismos derechos que los patricios. (MINEDUC, 2018a, p. 153)

Este apartado como se puede apreciar, el uso de la palabra “extranjeros”, “plebeyos”, “esclavos” y “patricios” no incluye a las mujeres, puesto que hacen referencia solo a hombres. Esto es porque la página siguiente del texto utiliza palabras que denotan femeninos como patricias, plebeyas y esclavas, expresiones vinculadas a imágenes de solo mujeres, junto al título *la mujer en Roma*, lo que permite interpretar que cuando se trata el tema de la sociedad romana en general no se considera a las mujeres, ya que a ellas se les da un tratamiento aparte. En consecuencia, se puede ver una segregación constante, a lo que se añade el poco uso de la transversalidad, puesto que en los otros contenidos como en *El mundo de entreguerras* en donde no se plantea el tema de la mujer, no se ve la presencia de ellas ni en lo narrativo, ni en las imágenes de manera transversal (MINEDUC, 2018a).

La última unidad propuesta en el texto es El judaísmo, su influencia en Occidente, la que se ocupa de la historia del pueblo judío, sus patriarcas, el pueblo de Israel, Egipto y Moisés, los reyes, las diásporas. Además de hacer mención al Israel de la Edad Media y el de hoy con sus conflictos territoriales y su influencia en occidente. Esta unidad no hace mención alguna a las mujeres en sus contenidos principales, ni tampoco se le da un tratamiento especial en algún subtema. Asimismo, en cuanto a un equilibrio en imágenes y contenido, tampoco se visualiza, ya que de las 13 imágenes de esta unidad tan solo 4 son de mujeres en donde solo 2 pertenecen a mujeres y 2 son mixtas. Sin embargo, al final de la unidad se propone un texto sobre las mujeres palestinas e israelíes inmersas en un territorio que enfrenta múltiples guerras. Esto se puede considerar una intención de aplicar





la transversalidad, puesto que intenta introducir el tema mediante una lectura que se añade fuera de los contenidos expuestos a lo largo de la unidad (MINEDUC, 2018a).

Para finalizar el tema de la composición y estructura del texto de Primero de Bachillerato se abordará el último punto propuesto que retoma las destrezas con criterio de desempeño relacionadas con el tema de las mujeres que se presentó en el tema anterior. En este punto es necesario tener presente que el texto plantea 6 objetivos de los cuales solo el quinto hace referencia a la mujer de la siguiente manera:

Recuperar la visión de los grupos históricamente invisibilizados o “vencidos”, como afrodescendientes, mestizos, mujeres, indígenas, etc., a través de la valoración de sus luchas, sublevaciones y reivindicaciones, para comprender de manera integral la realidad del mundo, de nuestro continente y del Ecuador. (U1, U2, U3, U4, U5). (MINEDUC, 2018a, p.5)

Estos planteamientos como se ha visto a lo largo de este estudio son propuestos por el currículo de Ciencias Sociales en el área de historia, los que como se puede ver en la cita anterior se ven en 5 de las 6 unidades propuestas. En este sentido, se puede relacionar con la información planteada en la unidad 6 en donde casi no hay la presencia de mujeres con excepción de la actividad de la que se hizo referencia en párrafos anteriores. Asimismo, se puede mencionar la unidad 0 en la cual tampoco se vio la presencia de las mujeres en ninguna forma.

### **2.1.La representación de las mujeres y las destrezas con criterio de desempeño**

En este apartado se tratará acerca de las destrezas con criterio de desempeño y su relación con la representación de mujeres. Para esta finalidad es necesario entender que desde la posición de Bolívar (2010) las destrezas con criterio de desempeño son capacidades y habilidades que poseen los seres humanos para realizar diferentes actividades. En este orden de ideas se tiene que estas proponen contenidos de acuerdo a lo planteado en el eje temático 1, en donde se menciona, que las destrezas se orientan de acuerdo a la:

Aproximación a los conceptos de “historia”, “trabajo” y “cultura” a través del estudio de la evolución de los pueblos, desde la antigüedad, el paleolítico y el neolítico con la elaboración de herramientas, la revolución agropecuaria y la creación de excedentes; el protagonismo fundamental de la mujer en la comunidad primitiva; el surgimiento de la propiedad privada, el patriarcado y el machismo; y la herencia material y simbólica de las grandes civilizaciones de Mesopotamia, China, India, Egipto, Grecia, Roma, el pueblo judío, y sus aportes culturales esenciales, como el pensamiento racional, la democracia, el derecho, el monoteísmo, la concepción lineal del tiempo, etc. (MINEDUC, 2016b, p.182)



Entonces, como se ha visto los ejes temáticos establecen los contenidos que se desarrollan en cada nivel de educación. En el caso del texto de primero de BGU, estos se centran en la mujer y su protagonismo en la historia, temas que no desarrollan en los otros dos textos de bachillerato. En otras palabras, este ejemplar es el único en bachillerato que propone un espacio destinado solo para mujeres, con excepción de una destreza que se incorpora al siguiente nivel. Sin embargo, no hay que olvidar la propuesta de la transversalidad, la cual puede estar presente en los demás textos. En consecuencia, se tiene que las destrezas con criterio de desempeño responden a estas propuestas de enseñanza mediante lo que se denomina aprendizajes básicos imprescindibles y los deseables. Los primeros son considerados mínimos obligatorios para la promoción a los diferentes niveles, mientras que los segundos no representan un riesgo si no se los logra en el nivel propuesto (MINEDUC, 2016b).

Es así que el texto de historia tiene un total de 30 destrezas de las 33 propuestas en el eje temático 1. Estas destrezas se distribuyen en las unidades de contenidos de la siguiente manera:

**Tabla 4**

*Distribución de destrezas por unidad*

<b>Unidad</b>	<b>Destrezas para cada unidad</b>
<b>1</b>	5
<b>2</b>	10
<b>3</b>	5
<b>4</b>	5
<b>5</b>	3
<b>6</b>	2
<b>Total</b>	30

Nota. Fuente MINEDUC, 2018a, Historia 1° curso



De acuerdo con la *Tabla 4*, las destrezas se distribuyen de manera heterogénea en cada unidad presentada. De este modo se tiene que la mayor cantidad de estas se concentran en la unidad 2 con un total de 10. Mientras que la 1,3 y 4 tienen 5 destrezas cada una. Por el contrario, las dos últimas unidades desarrollan 3 y 2. Es así que después de considerar esta estructura en el siguiente apartado este estudio se centrará en analizar el contenido de las 6 destrezas relacionadas con la temática de mujeres con la finalidad de describir cómo ellas se representan en cada destreza propuesta. Las destrezas del eje temático 1 son 33 de las cuales solo 5 tratan directamente el tema de la mujer y uno implementa el tema de la decadencia del matriarcado. Además, sólo una de las 6 destrezas corresponde a un aprendizaje básico deseable, es decir no imprescindible de adquirir. Es así que las 6 destrezas se expresan de la siguiente manera:

**Tabla 5***Destrezas con criterio de desempeño*

<b>Número de destreza del eje 1</b>	<b>Contenido de la destreza con criterio de desempeño propuestos para el texto del Primero de Bachillerato de Historia</b>
<b>CS.H.5.1.14.</b>	Analizar y evaluar el rol y prestigio de la mujer en la comunidad primitiva a partir de su función productiva, social y cultural.
<b>CS.H.5.1.15.</b>	Determinar las causas de la crisis de la comunidad matriarcal y la irrupción del dominio.
<b>CS.H.5.1.22.</b>	Investigar y valorar el rol de la mujer en la sociedad del Medio Oriente en comparación con la situación contemporánea.
<b>CS.H.5.1.27.</b>	Investigar y valorar los aportes de la mujer griega desde diversos ámbitos de participación: Safo de Lesbos, Aspasia de Mileto e Hipatia.
<b>CS.H.5.1.28</b>	Diferenciar e interpretar el rol distinto de la mujer en Atenas y en Esparta, en la perspectiva de relativizar su protagonismo social
<b>CS.H.5.1.31</b>	Analizar y comparar los roles de la mujer de los diferentes estratos sociales en la Roma antigua.

Nota. Fuente MINEDUC, 2018a, Historia 1° curso



Como se puede ver en la tabla 5 las destrezas como parte de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propusieron implementar en la asignatura de Historia de 1° curso las acciones de analizar, determinar, investigar y diferenciar. Estos a su vez se basan en los contenidos planteados para eje temático 1, los que como se puede ver siguen una lógica de periodización de la historia. Es decir, una división entre prehistoria e historia y una subdivisión para la Antigüedad, la Edad Media, la Edad Moderna y la Contemporánea, en este caso, el texto se enfoca en la Prehistoria y la historia Antigua en donde se trata los temas de las culturas de Mesopotamia, Grecia y Roma. Esta forma de estudiar la historia en el contexto educativo, de acuerdo con Ayala (2014) permite una mejor comprensión del tiempo histórico, ya que nos ubica en una realidad y permite comparar y contrastar los hechos para encontrar rupturas o continuidades.

En otras palabras, la periodización de la que se hace referencia en la enseñanza de la historia facilita según Ayala (2014) que los estudiantes desarrollen destrezas para enfrentar la vida futura. En el caso de los textos escolares de acuerdo con el autor, estas divisiones y subdivisiones se convierten en un elemento fundamental. En consecuencia, los estudiantes favorecen su asimilación y comprensión lo que a su vez “es un gran apoyo, porque permite organizar los conocimientos, comprender la realidad en el pasado ubicándola en el tiempo, y no simplemente memorizarla” (Ayala, 2014, p.34). Es así que se puede observar que el texto hace uso de diferentes formas de periodización, en donde, también, se destaca duración, estructura, coyunturas y etapas. (Ayala, 2014).

En relación con lo expuesto en el apartado anterior se identificó 30 destrezas con criterio de desempeño de las que 6 exponen contenido explícito acerca de lo que propone el currículo en cuanto a resaltar el protagonismo de las mujeres en la historia en un proceso de reivindicación social. Es por tal motivo que en el presente apartado se centró en analizar qué propone cada destreza, en qué unidad se desarrolla y cómo es el tratamiento que se le dan a las mujeres en el contenido presentado. El resultado que se obtuvo fue que las destrezas señaladas se distribuyen dentro de 4 de las 6 unidades del texto. Esto es de la siguiente manera, la unidad 2 *El origen de la humanidad* contiene 2, la siguiente *Civilizaciones fluviales de la antigüedad* desarrolla una, la unidad 4 *Grecia, La cuna de Occidente* con 2 y finalmente *La civilización romana* con una.



Dentro de las dos primeras destrezas se tiene que la primera propone lo siguiente “Analizar y evaluar el rol y prestigio de la mujer en la comunidad primitiva a partir de su función productiva, social y cultural” (MINEDUC, 2018a, p.6). Para esta finalidad hace uso de apartado titulado *La mujer en la sociedad primitiva* en donde se tratan lo siguientes temas:

**Tabla 6**

*Detalle de la destreza 1 relacionada con mujeres*

Temáticas	Actividades de las mujeres
<b>Educación y crianza</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Cuidado de los miembros del clan</li><li>● Encargadas de la enseñanza</li><li>● Encargadas de la alimentación de los infantes</li></ul>
<b>Agricultura</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Recolección de frutos</li><li>● Invención de la costura y la alfarería</li></ul>
<b>Salud</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Conocimiento sobre plantas</li></ul>
<b>Religión</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Culto a la fertilidad asociado con la tierra</li></ul>

Nota. Fuente MINEDUC, 2018a, pp. 64-65

De acuerdo con la *tabla 6* las mujeres se representan en conexión al rol de madres y protectoras encargadas de la crianza, la alimentación y la enseñanza. Ideas que olvidan que en esa época de acuerdo con Beauvoir (2017), no se han identificado divisiones en actividades cotidianas por cuestiones de sexo. Es decir, se enfatiza en la poca o nula conexión filial entre madre e hijo, puesto que para ellas era doloroso e inoportuno enfrentar la maternidad en un contexto nómada en donde la supervivencia era el principal problema. Es por ello que según la autora en esta época era usual el infanticidio, ya que la reproducción significaba la reducción de sus actividades y alimento. Asimismo, Beauvoir menciona que los niños no formaban parte de un núcleo familiar como se concebirá posteriormente, sino que eran parte del clan y su cuidado estaba a cargo de todos sus miembros.

En cuanto a la agricultura y la salud el texto describe a una mujer creadora en donde el trabajo en la tierra, la costura, el dominio de plantas y la alfarería eran sus invenciones. Sin embargo, en un

fragmento hace referencia a su fisonomía al indicar que “Probablemente por tener una fisonomía más robusta, los varones se dedicaban a la caza de presas grandes” (MINEDUC, 2018a, p.65). Idea que desde la posición de Beauvoir (2017), no está definida, puesto que probablemente eran ellas quienes transportaban utilería pesada para que los hombres del clan pudieran estar libres en caso de un ataque, por tal motivo muchas mujeres debieron ser más robustas que los hombres e incluso participar en guerras, en conjunto. En este caso el detalle de la fisonomía entre sexos en ese contexto no está determinada con certeza, para que se reproduzca la concepción de fisonomías más robustas y roles definidos por esta característica.

La segunda destreza con criterio de desempeño que propone el texto con relación a las mujeres es “Determinar las causas de la crisis de la comunidad matriarcal y la irrupción del dominio patriarcal en el desarrollo de la humanidad (machismo)” (MINEDUC, 2018a, p.6). El resultado de la destreza detalla que dicha causa tiene bases en el sedentarismo y el origen del patriarcado en donde el dominio masculino estableció un orden entre ambos sexos. A lo que se le añade el surgimiento como la familia, el estado y la religión como intuiciones sociales base estructural de las sociedades. En este sentido el texto menciona al monoteísmo como uno de los factores para el dominio patriarcal en el contexto posterior a la revolución agrícola. Es razón por la cual el contenido representa a una mujer relegada a la sombra del hombre y obligada a asumir roles en torno a la concepción de familia en ese contexto, lo que es reforzado mediante las imágenes siguientes:

#### **Ilustración 4**

##### *Destreza 2 mujeres y el patriarcado*



Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a, pp. 66-67

La función de estas imágenes (*ver ilustración 4*) es la de apoyar la parte narrativa que se señaló en el párrafo anterior. En la de la izquierda como se puede apreciar se muestra Adán y Eva, personajes relacionados con el origen del ser humano según el cristianismo, en donde la mujer es símbolo del pecado. Mientras que la imagen de la derecha muestra a la familia tradicionalista que ha regido a

las sociedades hasta la actualidad conformada por padre, madre e hijos como el núcleo básico de todas las sociedades. Es así que estas imágenes en su apoyo textual representan los vínculos entre el patriarcado y las religiones monoteístas. De esa manera se cumple con la destreza propuesta de “determinar”.

A continuación, se tiene la siguiente destreza que plantea “Investigar y valorar el rol de la mujer en la sociedad del Medio Oriente en comparación con la situación contemporánea” (MINEDUC, 2018a, p.7). Para el desarrollo de este objetivo se propone el tema *La mujer en el antiguo Oriente* en donde se hace énfasis en Mesopotamia, Egipto, India y China. Posteriormente, para comenzar el desarrollo del tema se enfatiza en “el rol fundamental de las mujeres en la transmisión de la cultura” idea que se expresa de forma repetida desde la primera destreza analizada. Sin embargo, en esta sección se añade un complemento que agrega, que esta transmisión se da mediante la educación de los hijos. Luego, se tiene información de algunas características de los roles de las mujeres con relación a las áreas geográficas señaladas y resumidas en la siguiente tabla:

**Tabla 7**

*Resumen de los contenidos de la destreza*

<b>Lugar de descripción</b>	<b>Características referidas a las mujeres</b>
<b>Actualidad</b>	Negativo: desigualdad, violencia, prejuicios machistas, femicidios Positivo: nuevos roles, mejor incursión política y laboral.
<b>Mesopotamia</b>	Sumisión, inferioridad, desigualdad, castigos, violencia física, figura maternal
<b>Egipto</b>	Mayor autonomía jurídica y económica Menor desigualdad por género
<b>India</b>	Importancia a la fertilidad y sexualidad Dependiente al hogar con el matrimonio
<b>China</b>	Se preparaba a la mujer para el matrimonio Realizaba labores domésticas

Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a, pp. 102-104

En relación con la *tabla 7* se puede apreciar un contraste en los contenidos en cuanto a la actualidad, la época y el lugar señalado. Cabe recalcar que el texto se sitúa en la Prehistoria y la Edad Antigua como ha señalado en párrafos anteriores. En este ámbito se afirma que existen roles



variados para las mujeres de acuerdo con el contexto determinado. Es así que para la actualidad se hace énfasis en las desigualdades por relación de género que siguen presentes en las sociedades. No obstante, el libro resalta la mayor incursión de las mujeres en las esferas políticas, laborales, culturales, académicas y empresariales. Luego, incluye ideas como la de sumisión e inferioridad en Mesopotamia, un rol destacado en el antiguo oriente, su relación con la fertilidad en la India y su vínculo con las labores domésticas en China. Además de resaltar la supremacía masculina en estas civilizaciones y su relación con la belleza y sexualidad (MINEDUC, 2018a).

En continuidad con las destrezas, la unidad 4 propone 2, la primera se basa en “diferenciar e interpretar el rol distinto de la mujer en Atenas y en Esparta, en la perspectiva de relativizar su protagonismo social” (MINEDUC, 2018a, p.7). Este objetivo está relacionado directamente con las propuestas curriculares que se han analizado en el transcurso de este estudio con el tema de protagonismo femenino. Es por tal motivo que para esta finalidad se consideran las temáticas de la mujer ateniense, y de la mujer espartana. Cada tema describe las características y roles de las mujeres en estos puntos geográficos. En el primero se define a la mujer en relación con el matrimonio, la maternidad, la familia y la ausencia de derechos políticos y jurídicos. Mientras que en Esparta se puede apreciar una similitud de roles, pero con una mayor libertad y autonomía (MINEDUC, 2018a).

La segunda destreza de esta unidad en relación con las mujeres es la de “Investigar y valorar los aportes de la mujer griega desde diversos ámbitos de participación: Safo de Lesbos, Aspasia de Mileto e Hipatia” (MINEDUC, 2018a). Para el avance de este objetivo hay un apartado titulado *Griegas destacadas* en donde se relatan los aportes de diferentes mujeres en Grecia entre ellas están Diotima de Mantinea, filósofa y sacerdotisa; Teano de Crotona e Hipatia de Alejandría, matemáticas; Aspasia de Mileto, influyente política y Safo de Lesbos, poeta. En este contexto llama la atención que en tres de las cinco descripciones de las personalidades señaladas se menciona un vínculo con un personaje masculino como se detalla en la siguiente tabla.



**Tabla 8***Griegas destacadas y su vínculo con personajes masculinos*

<b>Griega destacada</b>	<b>Relación con un personaje masculino en su descripción</b>
<b>Diotima de Mantinea</b>	“Diotima fue una filósofa y sacerdotisa que enseñó filosofía a Sócrates, a quien transmitió el concepto de amor plasmado por Platón en su obra (MINEDUC, 2018, p.128).
<b>Teano de Crotona</b>	“Fue la hija de un hombre rico amante de las ciencias y mecenas de Pitágoras” (MINEDUC, 2018, p.128).
<b>Aspasia de Mileto</b>	“Fue primero amante y luego esposa de Pericles, influyente político y orador ateniense, con quien colaboró estrechamente” (MINEDUC, 2018, p.129).

Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a, pp. 128-129

Como se puede apreciar en la tabla 8 la descripción que se hace de estos personajes está centrada en su relación con los personajes masculinos señalados más que en sus aportes como filósofas y matemáticas. Situación que no aporta un óptimo desarrollo de la destreza que se pretende lograr para la valoración de los aportes de las mujeres griegas en la antigüedad. Por ejemplo, cuando se menciona a Teano de Crotona se explica la relación de su padre con la ciencia y en ningún momento se centra en sus aportes, más que en unas breves palabras en donde se alude que enseñó en la escuela Pitagórica. Es decir, en las breves seis líneas que el texto presenta mencionan a su padre, su supuesto matrimonio con Pitágoras y que tras su muerte ella tomó su lugar en su escuela, por lo cual el lector es el que tiene que deducir que fue científica o matemática de acuerdo con la descripción de los personajes señalados (MINEDUC, 2018a).

Finalmente, se tiene la última destreza que propone lo siguiente “Analizar y comparar los roles de la mujer de los diferentes estratos sociales en la Roma antigua” (MINEDUC, 2018a, p.7), por lo cual plantea el tema *La mujer en Roma*. En este contexto las mujeres se representan en torno a la familia, los hijos y su vida en sociedad según su posición social. En particular se tiene que las patricias se dedicaban a la dirección de hogar, las plebeyas no tenían muchos derechos y las esclavas ninguno. Además, se expone la marcada diferencia de sexos al aludir que “las mujeres, ya fueran patricias y plebeyas, no tenían los mismos derechos que los hombres” (MINEDUC, 2018a, p.152). En otras palabras, ellas eran excluidas de todo entorno dedicado para el otro sexo como la guerra, la política y las leyes. Sin embargo, en la página siguiente el texto dedica toda



una plana a Gala Placidia una mujer destacada en la política romana como una excepción a esta sociedad jerarquizada y marcada por el género (MINEDUC, 2018a).

Después de analizar las 6 destrezas propuestas con relación directa a temas de mujeres se tienen que considerar algunas situaciones. El texto tiene un alto grado de sincronía con la propuesta de resaltar el protagonismo de las mujeres en la historia. Para ello hace uso de una historia positivista, la cual gira en torno a personajes representativos, mencionados en el análisis de cada destreza. Asimismo, sus páginas hacen continuo énfasis en las desigualdades que han enfrentado las mujeres tanto en el presente como en el pasado, esto vinculado nuevamente al currículo con el tema de la reivindicación. Sin embargo, esta situación es casi nula en las otras 24 destrezas, las cuales no intervienen con temas de mujeres de manera directa, sino más bien se hace uso de la transversalidad, ya sea con anexos o imágenes. Por ejemplo, en la unidad 6 no hay temas relacionados ni imágenes relacionados con mujeres, no obstante, se incluye un anexo que titula *Las mujeres palestinas e israelíes toman las riendas de la paz* (MINEDUC, 2018a).

Es claro el uso de la historia de mujeres en el desarrollo de las destrezas propuestas con relación a ellas. Campo de investigación, que comenzó a perfilarse de acuerdo con Scott (2008) y Perrot (2009), desde finales de los años 60 y comienzos de los 70 con una amplia variedad de temas de estudio e interpretaciones. Esto como resultado de los cambios historiográficos vinculados con las nuevas formas de hacer historia y relacionados, también, con los movimientos de mujeres. La finalidad de estas propuestas fue hacerlas visibles en una ciencia dominada y contada desde la visión masculina. Para este objetivo se optó por una variedad de fuentes como documentos privados, archivos, imágenes, bienes materiales, etc. Es aquí en donde se reveló el rol activo de ellas no solo en la esfera privada, sino en la pública también. Asimismo, se puede mencionar, que una de las características de la historia de mujeres fue el uso de relatos biográficos de personajes femeninos destacados, particularidad encontrada en el texto estudiado.

Sin lugar a duda en este análisis se ha expuesto que el tratamiento que se le da a las mujeres en estas destrezas tiene dos características. Primero, en cuanto a la representación, está vinculada con ámbitos como la familia, ya que sus roles giran en torno a la maternidad, el hogar, el matrimonio y el dominio masculino. También, hay relación con lo social en donde se las representa con un nulo poder político y jurídico, con excepción del caso egipcio y su autonomía en lugares como Esparta. Mientras, que en el contexto religioso se hace énfasis a la mujer en monoteísmo y a su



relación con la diosa de la fertilidad en conexión con la tierra. Además, de su condición primordial y sagrada en la procreación y el cuidado de los hijos. Estas representaciones, cabe recalcar se las presentan de acuerdo al contexto en el que el texto se sitúa, Prehistoria y Edad Antigua (MINEDUC, 2018a).

La segunda característica a la que el análisis llega es el tratamiento que se les otorga, en donde ellas son representadas en un lugar específico en el texto. Es decir, un apartado que solo trata su historia de manera excluida de la historia general del texto. En este contexto es inevitable preguntarse qué, ¿Si en realidad la visibilidad que se les otorga a las mujeres, llega a alimentar por completo la búsqueda de igualdad? Estas interrogantes surgen de acuerdo a dos cuestiones, la primera es que cuando se trata de un tema general como el ejemplo de la filosofía, del que ya se trató en apartados anteriores, este representa una historia en donde las mujeres no están presentes, pero que, al mismo tiempo, tienen un relato, no obstante, este resulta sesgado. Situación que lleva a la segunda cuestión, la cual según Scott (2008) hace que se entienda a la historia de las mujeres como una esfera separada, situación que podría confirmar su condición de desigualdad, lo que estaría opuesto a la igualdad de género que busca el currículo.

## **2.2.Representación de las mujeres en los campos semánticos**

Los campos semánticos son una parte indispensable en este estudio, puesto que, así como el análisis de unidades y destrezas permitieron conocer cómo se representan las mujeres en relación con los contenidos. Este apartado brindó una panorámica cuantificable, que pudo valorar en cifras su representación de manera general ya no solo en relación directa con las temáticas de mujeres. Por tal razón se hizo uso de palabras relacionadas con mujer para determinar la presencia de ellas. Asimismo, estas palabras se clasificaron en cuatro categorías de análisis, las cuales estaban vinculadas con conceptos y significados, cabe recalcar que los detalles de esta metodología son tratados en el *Capítulo 2*. En consecuencia, los ámbitos de representación fueron el social, el laboral, el religioso y el familiar.

Los resultados de lo mencionado en el párrafo anterior fueron que la palabra mujer que se repite en un total de 226 a diferencia de hombre que se repite 120 veces. No obstante, se puede apreciar que la primera expresión está acompañada de alrededor de 50 sustantivos comunes que denotan femeninos, mientras que hay aproximadamente 120 sustantivos en masculino. Luego de estos datos se procedió analizar aquellas expresiones que acompañan a la palabra mujer, las cuales se



clasificaron de la siguiente manera. En la categoría social, las mujeres tienen una representación que hace mención su estatus en las antiguas civilizaciones, contexto en donde se sitúa el texto. Es en este punto se manifiesta una representación diferenciada en las mujeres con recursos económicos altos y las que no los poseían. En relación con el primer estatus, los vínculos que se presentan están relacionados con el lugar geográfico. Por ejemplo, en Egipto “las mujeres de la casa real podían ser funcionarias o militares. También había sacerdotisas” (MINEDUC, 2018a, p.130). Ideas que demuestran el protagonismo de las mujeres en las antiguas civilizaciones, lo que responde a las propuestas analizadas en el currículo.

En efecto, se puede apreciar que en este contexto la expresión mujeres se relaciona con poder político, poca autonomía y desigualdad de derechos. Esto responde a los diferentes contextos que trata el texto. Además de Egipto se tiene el caso de Roma en donde se menciona que “las patricias estaban excluidas de todas las actividades cívicas (la guerra, la política y la ley” (MINEDUC, 2018a, p. 154). En todo caso, las mujeres asociadas con dinero y poder tenían una serie de privilegios como la educación. Por el contrario, las mujeres vinculadas con los denominativos: esclavas, plebeyas o de pocos recursos se relacionan con exclusión y no tener derechos lo que se manifiesta en el poder político y jurídico. En este sentido surgen nuevas ideas que aluden a concepciones de desigualdad y limitaciones de derechos, como la participación política (MINEDUC, 2018a).

En este sentido se representa a las mujeres como excluidas de la vida política en las antiguas civilizaciones salvo algunas excepciones, ya mencionadas. Ideas expresadas en los contenidos del texto de la siguiente manera “exclusión de las mujeres: No tenían derechos políticos y estaban relegadas a funciones domésticas” (MINEDUC, 2018a, p.126). Asimismo, se expresa la condición de inferioridad al mencionar que “las leyes de Mesopotamia establecen la representación jurídica de la mujer por parte de su padre y su esposo, pero al mismo tiempo la sumisión y la inferioridad de las féminas” (MINEDUC, 2018a, p. 101). Estos contenidos, cabe recalcar están en vínculo con las destrezas que proponen analizar, determinar, comparar, valorar e investigar los roles y condiciones de las mujeres en las antiguas civilizaciones, los cuales como se ve, se representan de diferentes maneras de acuerdo a varias características como la económica y política (MINEDUC, 2018a).



En continuidad con los campos de análisis se tiene el relacionado con lo laboral, el cual busca resaltar que las mujeres son sujetos activos en la historia. En este sentido se encuentra que la expresión mujer está acompañada de sustantivos como antropóloga, poeta, matemática, filósofa, escritora, historiadora, ama de casa, sirvienta y nodriza. Trabajos que en algunos casos como los dos últimos no son remunerados. Mientras, con estas conexiones se puede apreciar que el texto pretende resaltar la incursión de las mujeres en campos laborales de diversa índole, los apegados a las ciencias, sobre todo. En relación a esta temática el texto menciona, por ejemplo, que “la mujer china, cada vez más autónoma, soltera y emprendedora, está transformando la sociedad sin participar apenas en las estructuras del poder político” (MINEDUC, 2018a, p.83). Esta es una de las ideas que completa la conexión mujer-trabajo-autonomía, que responden nuevamente a la propuesta curricular de destacar el protagonismo de las mujeres en la antigüedad como en las sociedades actuales.

El siguiente campo de estudio fue el religioso, ya que alrededor de la expresión mujeres se conectan las ideas de diosas-madre, fertilidad, sexualidad. Esta asociación refleja que las mujeres en la prehistoria como la edad antigua tuvieron un rol protagónico en este campo, pues estaban asociadas con la divinidad como se manifiesta en el siguiente fragmento “podemos decir que para la sociedad neolítica Dios era mujer” (MINEDUC, 2018a, p.65). Asimismo, se expresa que “en la religión la mujer tenía importancia por su fertilidad y sexualidad” (MINEDUC, 2018a, p.103). En estos contenidos el texto representa el protagonismo de las mujeres mediante la religión que es un factor clave en el desarrollo de todas las civilizaciones. Sin embargo, en la actualidad este campo tiene un predominio androcéntrico, resultado de la cantidad de divinidades pertenecientes al sexo masculino (Ferrándiz, 2011), tema que se desarrollara en el análisis de imágenes.

Finalmente, se puede apreciar que la palabra mujer está relacionada con conceptos como la familia, el matrimonio, la maternidad, además de asociadas con expresiones como hija, madre, esposa y ama de casa. En este sentido es inevitable encontrar un campo de representación relacionado con la familia, puesto que expresa Cásares (2008) esta es el núcleo fundamental de la sociedad y está estrechamente relacionada con lo social, laboral y religioso. En efecto, el núcleo familiar representado por el texto menciona en repetidas ocasiones la expresión “dominio del varón sobre la mujer”, situación que se observa en las siguientes citas:

**Tabla 9***representación textual de las mujeres en la familia*

<b>Citas textuales relacionadas con la idea de dominio dentro de la representación de familia</b>
1. Los varones establecieron una nueva forma de relación social basada en su dominio sobre la mujer, los hijos y la naturaleza convertida (MINEDUC, 2018a, p.66).
2. Los varones establecieron una nueva forma de relación social basada en su dominio sobre la mujer, los hijos y la naturaleza convertida (MINEDUC, 2018a, p.66).
3. Con el matrimonio monogámico, la esposa fue colocada bajo el completo control del marido (MINEDUC, 2018a, p.71).

Nota. Citas textuales que hacen referencia a las relaciones de dominio hombre-mujer

Como se puede apreciar en esta tabla 9, la idea que representa a la mujer con relación al dominio masculino está asociada con la concepción de familia, de acuerdo con los contenidos del texto. Además de estar vinculado con la reproducción, las labores domésticas y el cuidado de los hijos, trabajos poco valorados hasta la actualidad. En efecto, el libro señala una clara desigualdad en torno a la familia en el transcurso de la historia. En consecuencia, se expresa una clara relación de poder entre ambos sexos, lo que Federici (2018) denomina como el patriarcado del salario. En donde este es una herramienta que permite gobernar sobre al uno sobre el otro no solo en el ámbito laboral, sino también en el doméstico. Por consiguiente, esta situación ha permitido que las labores en el hogar se consideren un, no trabajo, reducido a invaluable e improductivo (Federici, 2018).

En definitiva, en el transcurso de este análisis se ha podido visualizar que la expresión mujer está asociada a representaciones que las marginan y excluyen, claro está, que se recuerde que tales representaciones responden a un contexto histórico que se centra en la Edad Antigua. En tal caso se tiene el ámbito social en donde las mujeres se asocian a roles y características que responden a una condición social. Mientras, que, en lo laboral, el texto pretende dar un equilibrio, puesto que introduce oficios en los que las mujeres han incursionado tanto en la actualidad como en la antigüedad como es el caso de la ciencia y la filosofía. Asimismo, se presenta el campo religioso, el cual se apega a un protagonismo clave en la representación de las religiones de la antigüedad



con una significativa presencia de las mujeres en este ámbito. Finalmente, este apartado cierra con el ámbito familiar en el cual las mujeres están limitadas a conceptos como la maternidad y el hogar.

### **3. La representación de las mujeres y las imágenes**

En el transcurso de esta investigación se han tratado diferentes puntos en cuanto a la representación de las mujeres y su relación con las propuestas curriculares. Es por ello que en esta sección se dará continuidad a este propósito, pero esta vez centrado en las imágenes. Además, cabe recalcar que este estudio como tal no desarrolla un análisis iconográfico como metodología, sino más bien aborda detalles y descripciones de las imágenes en relación a cómo ellas se representan en el texto estudiado. En este contexto, ya se ha tratado el análisis de las unidades de contenido y las destrezas por unidad, entre las cuales se ha hecho uso de imágenes para explicar el contenido. No obstante, no se ha dado un trato particular a estas. Es por tal motivo necesario un análisis general, ya que las imágenes de mujeres están presentes a lo largo del texto no solo en los contenidos relacionados con ellas.

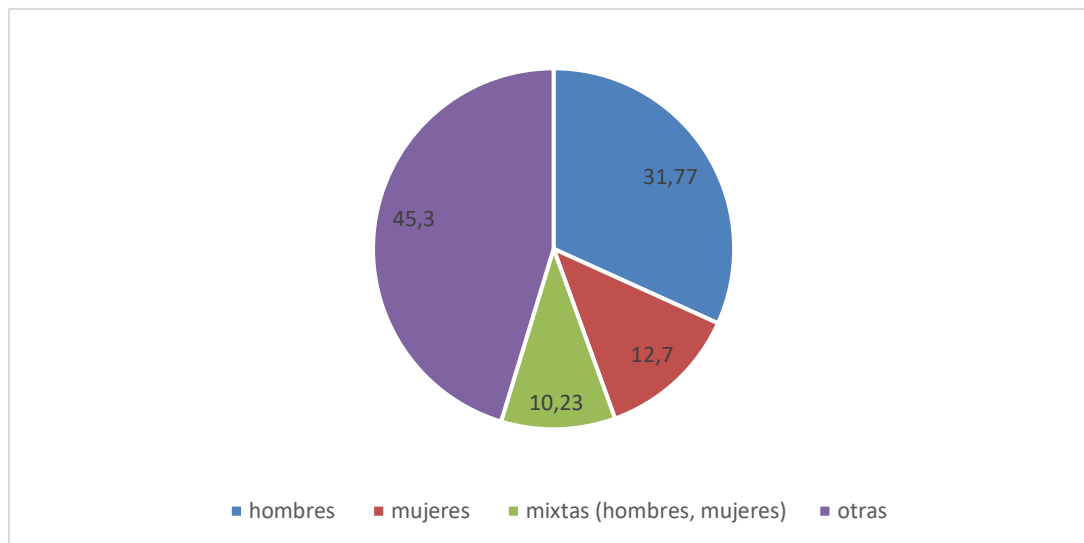
Las imágenes como se vio en el *capítulo 2* son una representación de un tipo de realidad, las cuales son muy usadas en la didáctica, puesto que cumplen diferentes funciones en el proceso de enseñanza aprendizaje entre las cuales está el apoyo a la parte textual. Por esta razón se considera relevante su análisis, ya que como lo manifiestan Gómez y López (2014), estas apoyan a la memoria. En otras palabras, son útiles para que los estudiantes creen recuerdos de un hecho y con ello se aseguren un aprendizaje significativo, lo que Guillen (2020) denomina pedagogía de la imagen, por lo que permite una interacción en la construcción de saberes, pues estos tienden a recordarse de manera fácil con el uso didáctico de las imágenes. Asimismo, la implementación de este recurso estimula la imaginación. Sin embargo, se debe considerar no solo sus beneficios, sino también que su empleo genera diferentes interpretaciones, lo que puede ocasionar la reproducción distorsionada de la realidad que se quiere representar.

Después de considerar estas ideas en relación con el uso de las imágenes, su análisis se vuelve relevante en este estudio por la centralidad que tienen en cuanto a la representación de las mujeres, ya que son claves para la parte narrativa. En este contexto se ha podido visualizar el manejo de alrededor de 362 imágenes en todo el texto, las cuales corresponden a fotografías, mapas, esquemas, capturas de pantalla, gráficos e ilustraciones, con el predominio del 64% en esta última

categoría. Asimismo, estas corresponden a imágenes de hombres, mujeres, mixtas y varias, las cuales se distribuyen de la siguiente manera:

### Ilustración 5

*Distribución de imágenes del texto de IBGU Historia*



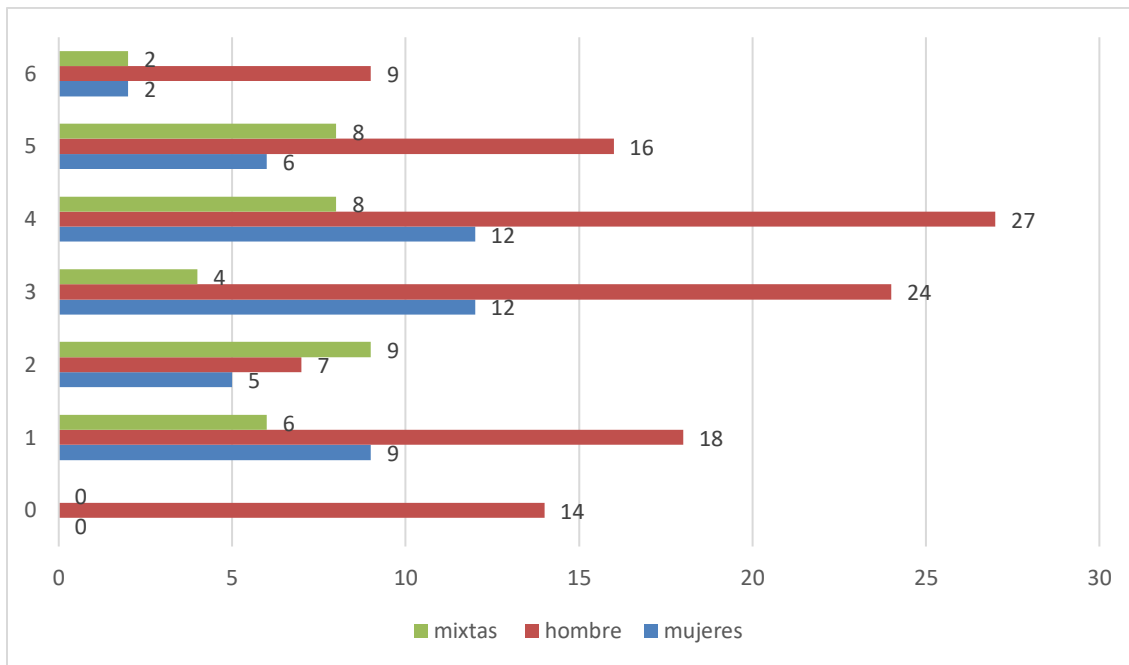
Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a

Como se puede apreciar en la *ilustración 5* el 45,3% de las imágenes de las cuales el texto hace uso son variadas entre las que se puede encontrar lugares, esquemas, mapas y objetos materiales. Mientras, que en más de la mitad de las imágenes que se muestran se pueden encontrar la presencia de hombres en un 31,77%, de mujeres en un 12,7% y de ambos sexos en un 10,23%. En estos datos se puede notar una diferencia significativa en cuanto imágenes de las mujeres frente a los hombres, lo que sin duda refleja un desequilibrio de representaciones. Situación que se ve con más detalle cuando se clasificó las imágenes centradas en mujeres, hombre y mixtas de acuerdo a las 6 unidades, en donde se ven la siguiente organización:



## Ilustración 6

### Distribución de imágenes por unidad de contenido



Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a

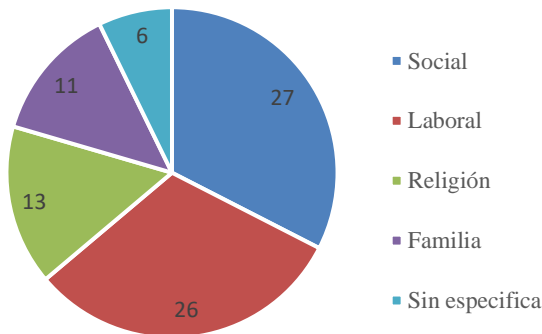
En esta gráfica (ver *ilustración 6*) se puede visualizar el predominio de imágenes masculinas en el texto en todas las unidades, en particular énfasis en el número cero, en donde no se hace uso de ningún tipo de ilustración de mujeres, ni mixtas en su contenido, situación ya detallada en el análisis del texto por unidades. Asimismo, en la unidad 6 se puede observar que la implementación de estas es casi nula, ya que solo tienen 2 imágenes relacionadas con mujeres. También, se puede apreciar una diferencia significativa de casi el doble o más en los contenidos que hacen empleo de todos los tipos de imágenes. Es así que tampoco se ven excepciones en las unidades que tienen temas específicos de mujeres como son la 2,3,4 y 5. Menos aún en temas que contienen dos destrezas como el caso de la unidad 2 y 4. Sin embargo, se puede ver un ligero equilibrio en el número dos, puesto que es la única unidad en donde las imágenes mixtas predominan y hay una mínima diferencia entre hombres y mujeres de 9 frente a 5.

Luego, de este análisis numérico con las imágenes, este estudio se centró en las que están presentes mujeres, esto de acuerdo con el objetivo general de esta investigación. Es por tal motivo que se consideraron las imágenes en donde aparecen solo mujeres ya estén solas o con hombres (las que se denominan mixtas), las cuales corresponden a un número total de 83. Para esta finalidad cabe

destacar que la función que estas cumplen en el texto son la de apoyo a la parte textual en un 87%, idea clave a la hora de su estudio. Es así que para continuar este trabajo se procedió a una clasificación que responde a diferentes parámetros explicados a detalle en el *capítulo 2* de esta investigación. Es por tal motivo que se consideraron cuatro categorías para este objetivo, las cuales consideraron roles, actividades, y detalles de las imágenes. Los resultados que se obtuvieron fueron que las mujeres en este texto se representan en un ámbito familiar, laboral, social y religioso con la siguiente distribución que corresponden al número de ilustraciones señaladas en este párrafo.

### Ilustración 7

*Distribución de las imágenes por categorías de análisis*



Nota. Elaboración propia, fuente: MINEDUC, 2018a

La primera categoría que se menciona (ver *ilustración 7*) es la del ámbito social, que representa el 32% de las 83 imágenes de mujeres, en donde se consideran las estructuras sociales, la cultura y la diversidad como campos desde donde se representan ellas. Esto como resultado de los contenidos que presenta en texto en cuanto a jerarquías en la antigüedad y derechos de las mujeres, los cuales son reducidos salvo algunas excepciones ya tratadas. En este sentido se comprende lo social como parte perteneciente a la sociedad, la que según la RAE es un 1. f. Conjunto de personas, pueblos o naciones que conviven bajo normas comunes, 2. f. Agrupación natural o pactada de personas, organizada para cooperar en la consecución de determinados fines. En este contexto y luego de enfatizar que la sociedad está compuesta por una serie de características, el texto mediante fotografías nos representa a la diversidad y la cultura de la siguiente manera:

## Ilustración 8

### *Representación de la diversidad cultural*



Nota. Fuente MINEDUC, 2018, Historia 1° curso

Las fotografías de las que hace uso el texto *ilustración 8* son parte de las cerca de 16 que emplean en este y están relacionadas con mujeres. Además, los contenidos a los que apoya están vinculados con la cultura dentro de la primera unidad que titula *Historia, cultura y trabajo*, con excepción de las tres imágenes de la derecha que pertenecen a la unidad número 6 y son parte de un anexo que trata de las mujeres. Mientras, que cuando se trata de contenidos de Prehistoria y Edad Antigua se puede ver el uso de ilustraciones, cuadros o esculturas (MINEDUC, 2018a). Es así, que para detallar las jerarquías sociales en las antiguas civilizaciones se lo hace de la siguiente manera:

### Ilustración 9

### Estructuras sociales en las civilizaciones de la antigüedad

**Mesopotamia**

**China**

**Grecia**

**India**

**Roma**

**India**

Además, estaba justificada la esclavitud. La chaturvarna forma parte de la religión que conocemos como brahmanismo o hinduismo, que se extendió por casi todo el territorio de la antigua India hasta la actualidad.

**Desigualdad y exclusión**

La división de castas en la antigua India era desigual y excluyente. En este orden social los derechos y privilegios eran mayores en la parte alta de la pirámide social, en donde:

- Los Brahmanes: sacerdotes y maestros de la religión.
- Los Chahitas: guerreros y gobernantes.
- Los Vaishias: artesanos, mercaderes y campesinos libres.
- Los Sudras: sirvientes o esclavos de la tierra.
- Los Dalis (intocables): descastados.

**Roma**

**Patricios**

- Pertenecían a las familias más ricas, propietarias de grandes tierras.
- Se consideraban descendientes directos de los fundadores de Roma.
- Podían ser elegidos miembros del Senado.
- Ocupaban los cargos políticos más importantes.
- Las mujeres no podían participar en la política.

**Plebeyos**

- Eran pequeños propietarios, campesinos, artesanos y comerciantes.
- No podían gobernar.
- Debían pagar impuestos y servir en el ejército.

**Esclavos**

- Eran prisioneros de guerra o hijos de otros esclavos.
- Se consideraban una propiedad más de su dueño.
- Con el tiempo, pudieron comprar su libertad y pasaron a ser libres.

Nota. Fuente MINEDUC, 2018a, Historia 1º curso

Las imágenes mostradas en la *Ilustración 9* representan a las mujeres dentro de los grupos sociales establecidos en las diferentes civilizaciones que explica el texto. Por ejemplo, en Mesopotamia las mujeres impregnan casi toda la pirámide. Es decir, están presentes en nobles, artesanos y esclavos con excepción de la cima de esta, donde solo está el rey y es un hombre. Mientras, que en el caso

de China ellas ocupan un lugar de la nobleza y la clase social de los mandarines y en las otras 3 jerarquías no hay su presencia. Asimismo, esta Grecia con solo una imagen de mujeres para el caso de Atenas y Esparta. En la India en hay situación semejante, ya que hay una imagen, también y está ubicada en el puesto de la esclavitud. Finalmente, en Roma se muestra a las mujeres en todos los grupos sociales establecidos.

En los otros lugares que hace referencia el texto se emplean imágenes individuales que muestran la condición de las mujeres en su sociedad. Tal es el caso de Egipto en donde se explica que ellas tenían cierta autonomía jurídica y gozaban de derechos e incluso ocupaban el puesto de faraón, para ello hace uso de la figura de Cleopatra, como se puede observar en la *Ilustración 10*

### Ilustración 10

#### *Imágenes de Cleopatra en la temática de mujeres en Egipto*



Nota. Fuente MINEDUC, 2018a, Historia 1° curso

Por último, se pudo visualizar que en la antigüedad también las mujeres son representadas en la cultura y vida cotidiana con las siguientes ilustraciones:

### Ilustración 11

#### *Mujeres privilegiadas de Grecia y Roma de la antigüedad*



Nota. Fuente MINEDUC, 2018a, Historia 1° curso

Es así que estas imágenes son usadas para representar a las mujeres de la élite tanto en Grecia como en Roma y sus privilegios. De acuerdo a ella en la *Ilustración 11* se ve, a la izquierda una joven de cuerpo esbelto que toca la flauta, mientras que en el centro un conjunto de mujeres en un momento de ocio y a la derecha se tiene a varias de ellas en torno a maquillaje y vestuarios. Cabe recalcar que el contexto que se intenta representar es el de la Edad Antigua, no obstante, el texto

hace uso de una imagen del siglo XIX y da como resultado una descontextualización de la época a la que hacen referencia en los contenidos (MINEDUC, 2018a).

Después de analizar a el ámbito social como principal categoría de representación de las mujeres, se continuó con el campo laboral. En relación con esta categoría es relevante recalcar que como lo afirma Sabater, “La familia y el trabajo se constituyen en dos ejes centrales de la vida de hombres y mujeres” (2014, p.165). En este sentido cuando se menciona un campo laboral, este se trata en relación directa con el trabajo ya sea remunerado o no. Es así que se puede decir que las mujeres como parte de las sociedades han jugado un rol activo en este ámbito desde la Prehistoria con la medicina, la alimentación, la caza, la pesca, la elaboración de herramientas y la agricultura. Luego, con el surgimiento de las grandes civilizaciones y con ello los oficios, se originó la división del trabajo, en este contexto las mujeres son relegadas a ámbitos privados en donde su oficio no fue valorado. Sin embargo, con el pasar de los tiempos ellas han incursionado cada vez más en actividades remuneradas que le permiten una independencia plena (Sabater, 2014).

En este sentido se puede apreciar que el texto escolar con el uso de imágenes pretende reflejar los cambios producidos en las sociedades en cuanto a la incursión de las mujeres en las actividades laborales remuneradas. Esto como resultado de una serie de avances no solo en cuestión de género, sino, también, como parte de los cambios ideológicos, políticos, sociales y culturales que enfrentan las sociedades en su desarrollo (Cásares, 2008). Es así que se pretende representar a las mujeres en trabajos que históricamente fueron ocupados por hombres como se aprecia en las siguientes fotografías:

### **Ilustración 12**

*Imágenes de mujeres en diferentes campos laborales*



Nota. Fuente MINEDUC, 2018a, Historia 1° curso

En la *Ilustración 12* se puede apreciar un conjunto de fotografías de campos laborales relacionados con la antropología; con la imagen de una mujer a lado de restos fósiles; la ciencia con la fabricación de placas para la tecnología; en la construcción, con un grupo de mujeres de la India





de castas menores que se dedican a trabajos pesados; con la tecnología, con la ilustración de una mujer asiática junto a equipos tecnológicos y; finalmente en la justicia en donde se ve a una mujer en el cargo de juez en un tribunal de derecho. De acuerdo con estos contenidos está claro el intento por romper con estereotipos por cuestiones de género en relación al trabajo. No obstante, este intento resulta mínimo, ya que como se analizó en párrafos anteriores hay una significativa desigualdad en cuanto al uso de imágenes de mujeres.

Para finalizar con esta categoría se debe tener presente que el ámbito laboral representa el 31,32% de las imágenes analizadas y es el segundo campo de estudio con más representación después del social. Además, cabe mencionar que el texto hace uso de estas imágenes a lo largo de sus contenidos, en donde muestra que las mujeres han trabajado a lo largo de la historia. Por ejemplo, en la unidad 1 se remonta a la actualidad a nuevos ámbitos laborales en torno a las fábricas y a las ciencias, mientras que la siguiente mencionan el trabajo de las mujeres en la Prehistoria con las actividades realizadas en función del clan, tema que se verá más adelante. Luego, en los siguientes contenidos son un refuerzo a los temas de biografías acerca de filósofas, matemáticas, poetas, escritoras, científicas y políticas de la antigüedad, con el uso de retratos de personajes destacados, temática tratada en el análisis de las destrezas (MINEDUC, 2018a).

Después de analizar los campos con mayor representación de las mujeres en el texto escolar como son el social y el laboral se tiene el religioso con un 15,66% de las 83 imágenes estudiadas. En este contexto se consideran ilustraciones de diosas de diferentes lugares geográficos como Mesopotamia, la India, Egipto, Grecia y Roma. Así también, se parte de la idea que la imagen de ellas en la religión ha cambiado con el tiempo y el desarrollo de las sociedades. Es así, que si nos enfocamos en el contexto histórico en el cual se basa el texto, se tiene que recalcar que las mujeres en las culturas de la antigüedad han tenido una importante representación en este campo. Dicho de otro modo, en argumento de González (2010) en el pasado no predominaba el androcentrismo en las religiones como es el caso de la actualidad, en donde se puede encontrar dominio masculino en este ámbito.

En continuidad con estas ideas, el texto puede reflejar un conjunto de imágenes en esta categoría, las cuales están vinculadas con temas de diosas que representan la fertilidad, la sexualidad, la belleza y el amor. Así también, se puede observar ilustraciones de sacerdotisas, todas estas como apoyo a la parte narrativa acerca de la época primitiva y las antiguas civilizaciones. Es así que en

este punto se han organizado las imágenes de acuerdo al orden de uso. Es decir, cuando el texto desarrolla el tema de la prehistoria en el campo religioso hace el empleo de las figurillas conocidas como Venus para representar a las mujeres en este contexto, como se puede visualizar en las siguientes ilustraciones:

### Ilustración 13

#### *Venus Neolítica de Turquía*



Nota. Fuente  
MINEDUC, 2018a, p.56

### Ilustración 14

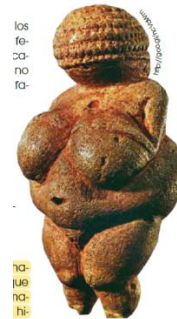
#### *Venus Paleolítica de Francia*



Nota. Fuente: MINEDUC,  
2018a, p.56

### Ilustración 15

#### *Venus de Willendorf*



Nota. Fuente: MINEDUC,  
2018a, p.65

Como se puede ver las dos primeras imágenes corresponden a la unidad 1 que trata acerca de la Prehistoria con un apartado titulado *El origen de la religión*, en donde se vincula a las Venus y el culto la fertilidad como parte de la religión de ese contexto. Mientras, que la *Ilustración 15*, se encuentra como parte de la explicación del tema de las mujeres en las sociedades primitivas. En este orden se puede distinguir que el texto escolar se apega a su propuesta de visibilizar el rol de las mujeres en distintas épocas históricas. En todo caso no se puede olvidar que es inevitable mencionar estos hallazgos, ya que en argumento de Ferrándiz (2011), las Venus son parte de las primeras representaciones humanas de la antigüedad. Así también, es frecuente el uso de figurillas de mujer con facciones prominentes, puesto que de acuerdo con la autora estas están en relaciones con los cultos de fertilidad.

En continuidad con el análisis, luego se tiene la unidad 3 en donde la representación sigue el mismo orden de relación de la mujer como diosa de la fertilidad según se puede apreciar en las siguientes imágenes:



**Ilustración 16**  
*Diosa de Mesopotamia*



Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a, p.79

**Ilustración 17**  
*Diosa de la India*



Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a, p.93

**Ilustración 18**  
*Diosa hindú*



Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a, p.103

Como se muestra en las *Ilustraciones 16,17 y 18* hay una continuidad cuando se alude a las mujeres como diosas de la fertilidad, a lo que se añade los denominativos de guerra, amor y sexualidad con la representación de cuerpo esbeltos y atributos bien definidos. Estas ilustraciones pertenecen a la unidad 3 en referencia de las antiguas civilizaciones y acompañan a dos contenidos, el primero que hace referencia a la religión y el segundo a la escultura. En este orden, también en los temas de Grecia y Egipto se hace uso de estas imágenes en estos puntos señalados. No obstante, se puede apreciar mayor variedad de diosas como se refleja en las siguientes ilustraciones:

**Ilustración 19**  
*Diosa de Egipto*



Nota. Fuente, MINEDUC, 2018a, p.100

**Ilustración 20**  
*Dioses de Grecia*



Nota. Fuente, MINEDUC, 2018a, p.134

Las *Ilustraciones 19 y 20* siguen el mismo patrón de las anteriores en cuanto a representación y las características de figuras esbeltas. Así también, añade nuevos conceptos de representación como lo son el matrimonio, el conocimiento, la sabiduría, la cosecha, la magia, el amor y la belleza. Es decir, el texto con sus imágenes permite conocer que en la antigüedad no había tanta desigualdad con relación a la mujer y la religión. Finalmente, antes de terminar el análisis de estas categorías en las imágenes es necesario recalcar el vínculo con la espiritualidad con dos ilustraciones que corresponde a la sacerdotisa de la prehistoria y a la sacerdotisa romana de la antigüedad.

**Ilustración 21***sacerdotisa de la época primitiva*

Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a, p.74

**Ilustración 22***sacerdotisa romana*

Escena de mujeres romanas  
visitando a una sacerdotisa.

Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a, p.154

La primera imagen representa la mujer de la sociedad primitiva, posiblemente en un ritual y en relación con el contenido de la transmisión de cultura de las mujeres y sus conocimientos con la naturaleza y la espiritualidad. Mientras, que la *Ilustración 22* de Roma es apoyo al contenido que menciona que el único rol que podían asumir las mujeres en la religión es la de sacerdotisas. La característica que predomina en esta representación es el color blanco en su vestuario (MINEDUC, 2018a).




Finalmente, se continuará con el último campo de las representaciones que muestra el texto, que es la relacionado con la familia, puesto que sin duda es difícil tratar a la mujer sin su vínculo con esta. En este sentido, según Castro y Cabanillas (2010) la familia es un fenómeno social complejo de caracterizar, puesto que sus concepciones y estructuras han variado con el tiempo. No obstante, esta se ha considerado como núcleo fundamental de toda sociedad, entre las cuales destacan de acuerdo con la RAE, aquellos miembros que comparten varios vínculos ya sean estos genéticos, afectivos u ambos. En este contexto su significado y organización se han modificado a lo largo de la historia. Por ejemplo, desde la posición de Morales (2015), en la Prehistoria época en la que se centra el texto el concepto familia no estaba determinado como tal, pues existían grupos nómadas que aseguraban su supervivencia en torno a un clan. Esta fue una de las primeras manifestaciones de lo que más tarde sería la familia.

El papel de la mujer en este entorno, como expresa Morales (2015), era fundamental por varias razones entre las cuales destacan sus actividades y sus conocimientos a favor de los miembros del clan. Es así, que su protagonismo en la agricultura, la caza, la pesca, las plantas entre otras actividades fue significativo. En cuanto al texto se ha podido evidenciar una representación, que, además de las actividades señaladas se centran en la maternidad y labores de domésticas como la

preparación de alimentos, elaboración de tejidos y el cuidado de los hijos como se observa en las imágenes siguientes:

**Tabla 10**

*Actividades de las mujeres en la Prehistoria*

Representación de las mujeres en la Prehistoria (1ro BGU Historia)	
Ilustración	Actividades que realizan las mujeres
	Imagen 1: mujeres en la Prehistoria Preparación de alimentos
	Imagen 2: las mujeres y el sedentarismo Preparación de alimentos y cuidado de los hijos
	Imagen 3: mujeres primitivas Cuidado de los hijos
	Imagen 4: mujeres en las aldeas Recolección y almacenamiento de alimentos
	Imagen 5: mujeres en la agricultura Actividades agrícolas
	Imagen 6: Preparación de alimentos, elaboración de tejidos, pulido de herramientas y cultivo

Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a, Historia 1°curso

De acuerdo a las imágenes las mujeres en la Prehistoria según el texto se representan en conexión con los hijos, como se puede visualizar en la mayoría de imágenes en donde prevalece esta actividad, además de la preparación, el almacenamiento, y la cosecha de alimentos, actividades que están estrechamente ligadas con la organización de la familia. Estos roles no cambian mucho para las representaciones posteriores que se centran en la Edad Antigua y las diferentes

civilizaciones como Grecia y Roma. Sin embargo, en las representaciones que hacen referencia al matrimonio y al hombre como parte esencial de la familia como se puede ver en las siguientes imágenes (MINEDUC, 2018a).

### Ilustración 23

#### *Mujeres en relación con la familia*



Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a

Estas representaciones están en relación directa con los temas del texto, las cuales cumplen una función de un apoyo textual para los contenidos de Prehistoria y Edad Antigua. Es así que dentro de las 83 imágenes analizadas el 13,23% corresponde a ilustraciones vinculadas con la familia en sus diferentes concepciones a lo largo del tiempo. Asimismo, se enfatiza en la importancia del matrimonio, la cual en posición de Morales (2015) se convirtió en la base de la familia con el desarrollo de las sociedades. Es por tal razón que las imágenes de la *ilustración 23* muestra mujeres, niños y hombres, en donde se hace alusión a la familia en Mesopotamia, China, Grecia y Roma, representada por estos tres actores. Sin embargo, en la actualidad esta visión ha cambiado y se ha vuelto compleja, ya que en algunos casos la familia no está unida por vínculos sanguíneos, ni su composición está limitada por los dos sexos, claro está que estas representaciones responden a un contexto y época, ya señaladas (Morales, 2015).

Luego de analizar estos campos de representación se encontró un mínimo de 6 imágenes de las cuales no se determinó una categoría concreta, pues algunas corresponden a la evolución de la humanidad y las otras cumplen una función estética. Es por tal motivo que se ha considerado el primer tema, ya que resulta relevante para esta investigación como se da una representación de mujeres para esta temática. En consecuencia, se encontraron varios detalles que se desarrollaran en estos párrafos. El tema está titulada *La evolución de los homínidos* y se trata desde la página 44 a la 50. En cuanto al uso de imágenes, se emplean un total de diez, las cuales corresponden a herramientas y seres humanos. En este sentido la primera imagen que se visualiza es la de dos

australopitecos de ambos sexos como apoyo al título que se va a tratar, como se aprecia en la *Ilustración 24*

### **Ilustración 24**

*Australopithecus de ambos sexos*



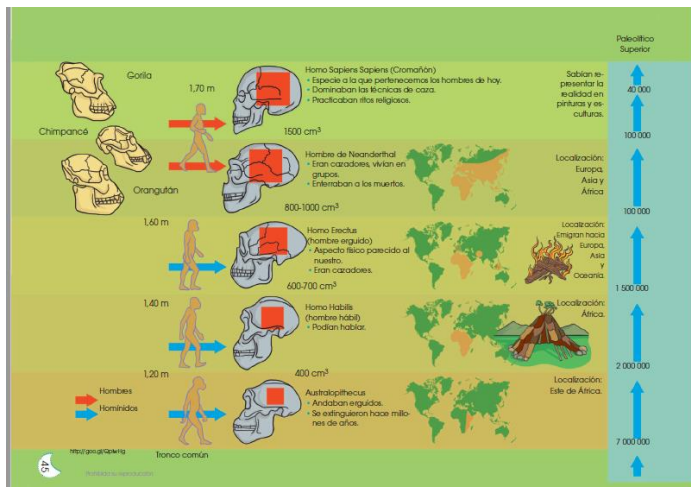
Nota. Fuente MINEDUC, 2018a, p.44

Luego de esto, se comienza a desarrollar el tema de la evolución biológica, para lo cual el texto empleó una página entera de imágenes, en donde se ven lugares, personas y cráneos (ver *Ilustración 25*). Después muestra mediante imágenes, que la caza en las sociedades primitivas era una actividad de hombres como se ve en las *Ilustraciones 26 y 27*. Asimismo, para finalizar el tema se emplean las *Ilustraciones 28 y 29* para hacer una especie de resumen de lo visto, como se puede ver la número 28, se vuelve al uso de las imágenes de ambos sexos. No obstante, se añade una imagen más, la 29 que repite el contenido de la anterior, pero con la presencia solo del sexo masculino como se puede apreciar en las siguientes imágenes:



### Ilustración 25

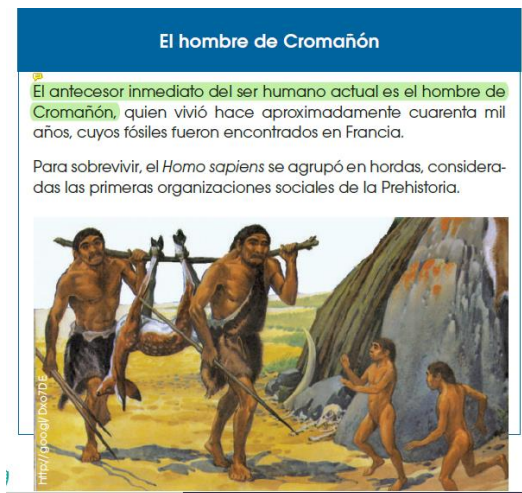
#### Imágenes de la evolución biológica de la humanidad



Nota. Fuente, MINEDUC, 2018a, p. 45

### Ilustración 26

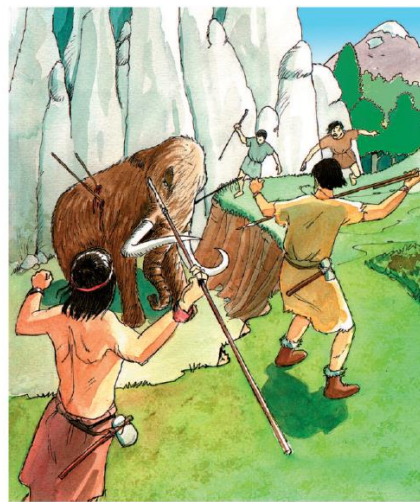
#### Imagen de caza



Nota. Fuente MINEDUC, 2018a, p. 44

### Ilustración 27

#### Imagen de caza 2



Nota. Fuente: MINEDUC, 2018a, p.48





masculinos que se asumen como reales, al identificar lo humano con lo masculino como algo natural e imposible de cambiar.

En resumen, en esta sección se ha desarrollado el análisis de cuatro campos de representación que muestra el texto escolar. Es así que en el ámbito de mayor presencia es el social, en donde los contenidos reflejan la gran diversidad étnica que existe en la humanidad, mujeres mestizas, afrodescendientes, blancas y asiáticas es lo que se puede observar a lo largo de los temas estudiados. Asimismo, se tiene el campo laboral que prenden grabar mediante el uso de imágenes la incursión significativa de las mujeres en actividades remuneradas y en muchos casos solo destinadas para hombres. Luego, se tiene los ámbitos religioso y familiar en donde las mujeres tienen un rol activo, sobre todo en las religiones de la antigüedad en donde no hay tanta desigualdad de representación. Sin embargo, pese a que se pueden ver logros, también se ven continuidades, ya que tan solo en 83 fotografías de las 362 hay la presencia de mujeres, a lo que se añade la desigualdad de más del 50% con respecto a hombres.

Evidentemente, estos resultados reflejan una aún enorme brecha presente y revelan una paradoja, en donde, de acuerdo con Weiner (1999) la condición de la mujer en la política, la ciencia y la educación cambia y no cambia. Es decir, la autora hace mención a que la búsqueda de la igualdad que promulgan el currículo resulta ser un fraude, que tiene como resultado la confirmación de un proyecto masculino. En este pensamiento no dista mucho de lo analizado, puesto que la presencia de las mujeres está en una mínima parte o cuenta una historia aparte, sesgada, dividida, excluida, lo que Scott (2008) analiza como una dicotomía que al igual que Weiner (1999) confirma su relación marginal en cuestiones de género. En este sentido se puede manifestar que los cambios producidos por el currículo y el texto escolar y en igual acuerdo con lo que manifiesta Ander-Egg (1987) no significan la erradicación de la desigualdad. Sin lugar a duda los textos según el autor son reproductores de la cultura de una sociedad marcada, aún, por un dominio androcéntrico.





## Conclusiones

A partir del análisis realizado en la presente investigación y de acuerdo con los objetivos planteados en cuanto analizar los cambios y las continuidades en la representación de las mujeres en el texto oficial de Historia del Primero de Bachillerato, se deben rescatar algunas consideraciones finales. Primero, las sociedades son el resultado de un conjunto de elementos en constante interacción, sujetos a un tiempo, una cultura, un contexto y un lugar determinado. En este panorama confluyen los pensamientos y las ideologías, las que muchas veces están en armonía, pero también en oposición. En este sentido, se contraponen, por un lado, aquellos que quieren modificaciones y, por otro, aquellos que se resisten a estas. En este contexto está la educación como un proceso de aprendizaje enseñanza impregnado de aquellos pensamientos que la sociedad quiere materializar con el afán de contribuir a la construcción de una mejor sociedad que aporte y se adapte a los cambios y las transformaciones.

En este contexto de continuas transformaciones sociales las mujeres iniciaron su lucha, por un lugar, por una identidad, por una historia y por el respeto a su dignidad. Se ha dicho que ellas han sido relegadas, olvidadas, violentadas, marginadas y excluidas por una sociedad en donde los hombres dominaban, son algunas nociones sobre las cuales se comenzaron procesos de reflexión y reivindicación. Se dice mucho del camino logrado y del que falta por recorrer, no solo en el tema de la igualdad de género, sino también diferentes procesos que condenan a las sociedades a la desigualdad. En este contexto se enfatiza mucho en una educación en valores, necesaria para una vida plena. En este sentido el respeto, la honestidad, la justicia, la solidaridad entre otros se han convertido en pilares en los que la sociedad se ha basado. Por tal razón, la educación se ha convertido en un eje clave para responder a las demandas sociales para combatir la injusticia social.

En respuesta a la interrogante planteada en la presente investigación acerca de cómo las mujeres se representan en el texto de historia de 1° curso de bachillerato se encontraron varios elementos. Primero, que han identificado varios cambios, los que están relacionados con las propuestas planteadas por el currículo que pretenden destacar la imagen de las mujeres en la historia. Segundo, se han podido detallar cómo estas propuestas se materializan en los contenidos y bajo qué parámetros se lo hacen. Tercero se han analizado cambios logrados en las representaciones, los cuales presentan a las mujeres en el ámbito social, laboral, religioso y doméstico en donde se destacan su protagonismo, aportes y sus roles activos en la historia. Asimismo, se puede evidenciar



no solo soluciones ante las desigualdades sociales de género, sino, también, ciertas problemáticas que no se han logrado resolver a pesar de los cambios propuestos por el currículo en las temáticas de mujeres.

En este sentido cuando se analizó cómo se representan las mujeres en el texto escolar de Historia, se encontraron varios intentos de introducir la equidad y la igualdad de género mediante el uso de destrezas con criterio de desempeño centradas en las mujeres y el empleo de la transversalidad. El primer elemento propone ser una solución a los problemas de exclusión y dominio del androcéntrico en los contenidos, puesto que plantea implementar temas que destacan el protagonismo de las mujeres en la historia. Mientras que el uso de la transversalidad se presenta para asegurar la equidad de género en el texto. No obstante, esta no llega a cumplir propósito, pues en muchos de los casos no se logra identificar su aplicación, ya que en unidades como *El mundo entreguerras* se puede ver la total invisibilización de las mujeres. Es decir, solo cuando hay destrezas se visibiliza a las mujeres. Asimismo, en las imágenes se continúa con un desequilibrio, pues los hombres siguen con una mayor representación. Es decir, pese a los intentos de cambiar esta desigualdad, aún predomina una historia contada en masculino.

En este sentido no solo se ha podido evidenciar que las propuestas que plantea el currículo no se logran materializar en los contenidos, sino que cuando lo intentan hacer, excluyen a las mujeres de la historia global. Es decir, el texto acoge la propuesta centrada en el protagonismo de las mujeres, pero mediante la incorporación de temas añadidos que cuentan una historia con inclinaciones positivistas y sesgadas para las mujeres. Esta situación debería abrir nuevas líneas de investigación acerca de cómo se estructura la enseñanza de la historia en los textos y bajo qué parámetros epistemológicos se manifiestan. En este sentido se debería responder a temas como el uso de la historia de mujeres en los textos. Además, de hacer un acercamiento sobre el tema de la reescritura de la historia en los contenidos de los textos escolares, ya que estos como se ha podido ver cuentan dos historias, una en masculino sinónimo de historia universal y otra en femenino, la que se presenta como una solución para responder a las demandas de igualdad de género.



## Bibliografía

- Almeida, J. (2019). Estudio comparativo de las propuestas epistemológicas curriculares en Educación Básica Ecuatoriana durante el periodo 1996-2019. *Revista Arbitrada Del Centro De Investigación Y Estudios Gerenciales*, (40).  
[http://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/Ed.40%20\(138-144\)%20Julia%20Avecillas\\_articulo\\_id549.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.40%20(138-144)%20Julia%20Avecillas_articulo_id549.pdf)
- Álvarez, C y Montaluisa, L. (2012). Educación, currículo y modos de vida: referentes para la construcción del conocimiento en el contexto ecuatoriano. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 13. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5973112>
- Ander-Egg, E. (1987). La mujer irrumpe en la historia (Vol. 6). Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.
- Apple, M. (1986, 2008). Sobre el análisis de la hegemonía. *En Ideología e currículo*. (pp. 10-42). Akal Editora
- Arango, D. (2018). Sobre el uso del lenguaje inclusivo en la enseñanza. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. pp. 86-87.  
[https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/publicaciones.php?id\\_publicacion=6](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/publicaciones.php?id_publicacion=6)
- Atienza, E. (2007) “Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales”, en *Revista Discurso&Sociedad*, volumen 1, número 4, 2007, pp. 543-574.  
<http://www.dissoc.org/ediciones/v01n04/DS1%284%29Atienza.pdf>
- Ayala, E. (2014). Historia y Tiempo. *En Historia, tiempo y conocimiento del pasado: estudio sobre periodización general de la historia ecuatoriana; una interpretación interparadigmática*: Corporación Editora Nacional
- Banchs, M. A. (2007). Entre la ciencia y el sentido común: representaciones sociales y salud. *Representaciones sociales: teoría e investigación*, 219-254.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4975/497557156013/html/index.html>



- Beauvoir, S. (2017). *El Segundo sexo. La experiencia vivida*. Ed. Cátedra
- Bel, J. (2016). El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*, 22, 219-233. <http://dx.doi.org/10.14201/aula201622219233>
- Benejam, P. y Pagés, J. (1998). La formación del pensamiento social. Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona: *Horsori*, 149-165. <https://es.calameo.com/books/002457747ca9fa46ffe37>
- Bolívar, A. (2010). Competencias básicas y currículo. *Síntesis*. [http://agrega.educacion.es/repositorio/12042015/58/es\\_2015041211\\_9211812/las\\_competencias\\_basicas\\_en\\_el\\_curriculo.pdf](http://agrega.educacion.es/repositorio/12042015/58/es_2015041211_9211812/las_competencias_basicas_en_el_curriculo.pdf)
- Cásares, E. (2008). La función de la mujer en la familia. Principales enfoques teóricos. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 36, 1-21. [https://www.redalyc.org/pdf/4959/Resumenes/Abstract\\_495950229003\\_2.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/4959/Resumenes/Abstract_495950229003_2.pdf)
- Castro, F. y Cabanillas, M. (2010). La familia. Una realidad histórica y sociocultural. [www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/www.udc.es/revistapsicoeducacion](http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/www.udc.es/revistapsicoeducacion), 31.
- Constitución de la República de Ecuador (2008) sección quinta Art. 28
- Córdova, D. (2012). El texto escolar desde una perspectiva didáctico/pedagógica, Aproximación a un análisis. *Investigación y Postgrado*, 27(1), 195-222. [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S131600872012000100008&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S131600872012000100008&script=sci_arttext&tlng=en)
- Chartier, R. (1992). Representación del mundo social. En *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. (pp. 163-180). Gedisa editorial.
- Chartier, R., y Pons, A. (2013). El sentido de la representación. *Pasajes*, (42), 39-51. <http://www.jstor.org/stable/pasajes.42.39>
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13 (29-30), 209-229. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/7515/6918>



- Delgado, J., Vera, M., Cruz, J., Pico, J. (2018). El currículo de la educación básica ecuatoriana: una mirada desde la actualidad. *Revista Cognosis*, 3(4), 47-66, e-ISSN: 2588-0578.<https://doi.org/10.33936/cognosis.v3i4.1462>
- Díaz, A. (2017). Aportes y retos para la comprensión del ser de la mujer latinoamericana desde la filosofía de la liberación de Enrique Dussel. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 38(117),55-79.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6501640>
- Dorio, I; Sabariego, M; y Massot, I. (2009). Capítulo 9 Características generales de la metodología cualitativa. En *Metodología de la investigación educativa* (Segunda ed.). (R. Bisquerra, Ed.): La Muralla S.A.
- Durán, M. (2012). La Transversalidad de Género en la Educación Superior: propuesta de un modelo de implementación. *Posgrado y Sociedad*, 12(1), 23-43.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6091106>
- Estramiana, J. y Fernández, B. (2006). Representaciones sociales de la mujer. Athenea Digital. *Revista de pensamiento e investigación social*, (9), 65-77.  
<https://atheneadigital.net/article/view/n9-alvaro-fernandez>
- Federici, S. (2018). *Contratacando desde la cocina*. En *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*, pp. 11-45.  
[https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS\\_map49\\_federici\\_web\\_0.pdf](https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map49_federici_web_0.pdf)
- Ferrándiz, T. (2011). La imagen de la mujer en la Prehistoria y en la Protohistoria. *Revista de Claseshistoria*, (10), 123-144  
[DialnetLaImagenDeLaMujerEnLaPrehistoriaYEnLaProtohistoria-5145599%20\(2\).pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5145599%20(2).pdf).
- Galeano, M. (2012). Investigación documental: la construcción de conocimiento desde la cultura material. En *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*: Carreta Editores. pp.113-114



- Gamba, S. (2008). Feminismo: historia y corrientes. *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*, 3, 1-8.  
<https://www.te.gob.mx/genero/media/pdf/de3d6e5ea68e124.pdf>
- García- Peña, A. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Coatepec*, [S.l.], n. 31, p. 121-136, dic. 2016. ISSN 1870-0365.  
<<https://revistacoatepec.uaemex.mx/article/view/13344>>.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículo? En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp. 1-42. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n34/n34a9.pdf>
- Gómez, C. y López, A. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 17-29.  
<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285716>
- González, T. (2010). Desigualdad, mujeres y religión: sesgos de género en las representaciones culturales religiosas. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (5), 467-505.  
<http://revistas.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/3797>
- Guillen, G. (2020). La pedagogía de la imagen como forma de promover el aprendizaje significativo dentro del aula. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 96-108.  
<https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/90>
- Guix, J. G. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de calidad asistencial*, 23(1), 26-30.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1134282X08704640>
- Gutiérrez, M., Buriticá, O., y Rodríguez, Z. (2011). El socio constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Pereira: Universidad de Pereira.  
[https://www.researchgate.net/publication/319018818\\_](https://www.researchgate.net/publication/319018818_)



- Hall, S. (Ed.). (1997). El trabajo de la representación. *Representation: Cultural representations and signifying practices* (E. Sevilla, Trad.). Sage Publications, 1-55. [http://metamentaldoc.com/14\\_El\\_trabajo\\_de\\_la\\_representacion\\_Stuart\\_Hall.pdf](http://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf)
- Herrera, A y Cochancela, G. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Revista Scientific*, 5(15), 362-383. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>
- Hoyos, R., Hoyos, P., y Cabas, H. (2013). Currículo y planeación educativa Fundamentos, modelos, diseños y administración del currículo: Actualización Pedagógica MAGISERIO
- Ibagón, N. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Revista Hojas y Hablas*, (11), 37-46. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/index.php/hojasyhablas/article/view/6>
- Lässig, S. (2009). ¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e “historias comunes”. *Textos escolares de historia y ciencias sociales*, 11.
- LOEI Ejecutiva, F. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Segundo Suplemento del Registro Oficial*. <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec099es.pdf>.
- López, M. (2020). Retos de la nueva enseñanza de la historia. *Revista Academia Huilense de Historia*, 18(71), 105-116. <file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/204-397-1-SM.pdf>
- Mansilla, J. A. (2021). La historia la escriben los vencedores. *Revista de antropología social*, 30(1), 87-88. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/74622>
- Miralles, P., y Gómez, J. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y memoria de la educación: HMe*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/212656/Miralles.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Mercurio. (2021, marzo 19). La Editorial Don Bosco celebra 101 años con los desafíos de la digitalización. *El Mercurio*. <https://elmercurio.com.ec/2021/03/19/la-editorial-don-bosco-celebra-101-anos-con-los-desafios-de-la-digitalizacion/>
- Meléndez, R. (2015). Educación-currículo y sociedad del conocimiento Education-curriculum and knowledge society. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación* 51. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v9n2/art03>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2006) Plan decenal de educación. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/PLAN-DECENAL\\_PROPOSTA.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/PLAN-DECENAL_PROPOSTA.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016a). MINEDUC-ME-2016-00020- Artículo 1
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016b). Currículo de EGB Y BGU Ciencias Sociales. [https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/03/SOCIALES\\_COMPLETO.pdf](https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/03/SOCIALES_COMPLETO.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador (2018a). Historia 1°Curso. Editorial Don Bosco. <https://recursos2.educacion.gob.ec/textos/>.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2018b). La educación en el Ecuador: logros y desafíos 2017-2018. [https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE\\_ResultadosEducativos18\\_20190109.pdf](https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). Informe preliminar Rendición de Cuentas 2019. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Informe-narrativo-de-rendicion-de-cuentas-2019-MinEduc.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2020). Instructivo para la Certificación Curricular de Textos Escolares. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/07/instructivo\\_de\\_certificacion\\_de\\_textosescolares.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/07/instructivo_de_certificacion_de_textosescolares.pdf)
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(2). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>





- Morales, S. (2015). La familia y su evolución. *Perfiles de las Ciencias Sociales*, Año 3, Núm. 5, pp. 127-155. <http://148.236.18.55/handle/20.500.12107/2557>
- Morelli, S. (2019). Retoricidad y significaciones del currículum. *Revista Panorâmica*, 28, 10-22, e-ISSN: 2238-9210. <http://revistas.cua.ufmt.br/revistas/index/revistapanoramica/article/viewArticle/1050>
- Moscoso, M; Quinatoa, E; León, E; Cordero, M; Molina, C; y Moscoso, M. (2009). Historia de mujeres e historia de género en el Ecuador. <http://8.242.217.84:8080/jspui/handle/123456789/27537>
- Moscovici, S. (1981). Representaciones sociales. Universidad Complutense de Madrid. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net>
- Moya, C. (2008) Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 11, pp. 133-152. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227496011>
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751266003>
- Negrete, G., Jiménez, R., Hernández, A., y Pinos, V. (2019). División e historia del currículo. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 416-440. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6989273>
- ONU: Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, (1948, 2015) 1948, 217 A (III). <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html> [Accesado el 15 febrero 2021]
- Ortega, P. (2018). Ética y educación: una propuesta educativa. *Boletín Redipe*, 7(8), 30-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729750>



- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (26), 140-151. ISSN 2145-9444 (electrónica) <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Pagés, J; y Santi, E. (2012). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y memoria*, (3), 129-146. <https://dialnet.unirioja.es/servelet/articulo?codigo=3928214>
- Pereira, F., y González, G. (2011). Análisis descriptivo de textos escolares de lenguaje y comunicación. *Literatura y lingüística*, (24), 161-182. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n24/art09.pdf>
- Pérez, A. Sánchez, C. Arellano, P. y Whizar, H. (2017). Los Criterios de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. *Perspectivas docentes*, (63), 60-68. <file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/DialnetLosCriteriosDeEvaluacionDelAprendizajeEnLaEducacio-6736089.pdf>
- Perlo, C. (2019). La pedagogía biocéntrica: del currículum disciplinario-normativo al reencantamiento de la educación. *Revista Scientific*, 4(12), 6888. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.3.68-88>
- Perrot, M. (2009). El Alma. En *Mi Historia de las Mujeres*: Fondo de Cultura Económica
- Ponce, J; López, M. (2017) Evaluación del impacto de textos y uniforme escolar. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2019/02/Evaluacion-impacto-textos-y-uniformes>
- Popkewitz, T. (2007). La historia del currículum: La educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(3), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711302>



- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71),53-77.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413646667002>
- Prats, J., y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. Prats, J. Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora, *Histodidáctica*.13-55.  
[http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar\\_historia\\_notas\\_didactica\\_renovadora.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf)
- Prats, J. (2012). Las ciencias sociales en el contexto del conocimiento científico. La investigación en ciencias sociales. *Apuntes. Histodidáctica* [en línea]. Universidad de Barcelona (España). <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/prats-20que%20son%20las%20ccss.pdf>.
- Sabariago, M; y Bisquerra, R. (2009). Capítulo 1 Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En *Metodología de la investigación educativa* (Segunda ed.). (R. Bisquerra, Ed.): La Muralla S.A.
- Sabater, M. (2014). La interacción trabajo-familia. La mujer y la dificultad de la conciliación laboral. *Lan Harremanak/30* (2014-I) (163-198). <file:///Dialnet-LaInteraccionTrabajofamiliaLaMujerYLaDificultadDeL-5029809.pdf>
- Salcedo, M. y Ortiz, A. (2017). Conceptualización de currículo. En *Currículo: Cómo preparar clases con excelencia*. Ediciones de la U. pp. 27-4.
- Santiago, J. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 241-256.  
<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1377>
- Scott, J. (2008). Hacia una Historia Feminista. *Género e Historia*. Fondo De Cultura Económica. pp. 33-48
- Stabback, P. (2016). Qué hace a un currículo de calidad. Código del documento: IBE/20 I6/WP/CD/02. Suiza: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa.locale=es)



- Tawil, S. (2003). Cambios Curriculares: una perspectiva global. *Perspectivas*, 33(1).  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130194\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130194_spa)
- Torres, Y; Moreno, R. (2008) el texto escolar, evolución e influencias. *Laurus*, vol. 14, núm. 27, pp. 53-75. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892004.pdf>
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos, *Lenguaje*, 469-500.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v39n2/v39n2a08>
- Ramírez, I. (2011). El compromiso ético del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920530>
- Rodríguez, C; Quiles, O; Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. *Proceso general y criterios de calidad Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, SOCIOTAM, vol. XV, núm. 2, julio diciembre, 2005, pp. 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Rodríguez, M. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 425-440.  
<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654>
- Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas*.  
<http://hdl.handle.net/10486/669916>
- Valls, R. (2008). La enseñanza de la historia y los textos escolares/The teaching of history and textbooks (Vol. 3). *Libros del Zorzal*. pp 9-34.  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=pc9TUMJe0\\_kC&oi=fnd&pg=PA9&dq=la+historia+en+los+textos&ots=D\\_0LyoT4Dd&sig=WnOfUoyMdUfwgaxPqrK4cZokTQ#v=onepage&q=la%20historia%20en%20los%20textos&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=pc9TUMJe0_kC&oi=fnd&pg=PA9&dq=la+historia+en+los+textos&ots=D_0LyoT4Dd&sig=WnOfUoyMdUfwgaxPqrK4cZokTQ#v=onepage&q=la%20historia%20en%20los%20textos&f=false)



Vargas, M. (2008). Diseño curricular por competencias. *Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería*. pp.21-31.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro\\_diseno\\_curricular-por-competencias\\_anfei.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf)

Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 5, núm. 2, pp.

29-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861003>

Weiner, G. (1999). *Feminismos en la educación: ideología, pensamiento y educación: publicaciones MCEP*